



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**

**Escola Superior de Educação de Beja**

**Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio  
Cognitivo e Motor**

**As atitudes dos professores  
face à inclusão dos alunos com dificuldades  
Intelectuais e desenvolvimentais no ensino regular**

**Delfina da Conceição Elena Careto**

**Beja**

**2016**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**

**Escola Superior de Educação de Beja**

**Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio  
Cognitivo e Motor**

**As atitudes dos professores**

**face à inclusão dos alunos com dificuldades**

**Intelectuais e desenvolvimentais no ensino regular**

**Dissertação de mestrado apresentada na**

**Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja**

**Elaborado por:**

**Delfina da Conceição Elena Careto**

**Orientado por:**

**Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos**

**Beja**

**2016**



## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos, orientadora desta tese proposta a grau de mestre, agradeço o apoio, a partilha de saberes, e a orientação atempada e construtiva que sempre me motivou para a consecução deste estudo, assim como, estimulou o meu interesse pelo conhecimento mais aprofundado nesta área.

Agradeço igualmente ao Prof. Doutor Cesário de Almeida, as orientações sobre os dados da análise estatística que contribuíram grandemente para a conclusão desta investigação.

Agradeço também às pessoas que me são próximas pelo apoio constante e por me incentivarem na busca do conhecimento científico e pedagógico e também aos docentes que se disponibilizaram a responder às questões do questionário aplicado no presente estudo.

## **Resumo**

O presente estudo foca a problemática da inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID) no ensino regular e tem como objetivo principal conhecer as atitudes dos professores face à sua inclusão escolar.

Recorreu-se a uma revisão da literatura bibliográfica para esclarecer os conceitos nucleares da investigação, como: formação de atitudes, dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, educação e escola inclusiva e competências dos professores para o ensino e inclusão de alunos com DID.

Procurou-se compreender as atitudes de um grupo alargado de docentes (N=72, correspondendo a 67% do universo total e englobando 7 docentes de Educação Especial) de um Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo, face à inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais e, ainda, identificar as competências e dificuldades no ensino destes alunos.

O desenho metodológico do estudo empírico caracterizou-se por ser um modelo essencialmente de natureza quantitativa, orientado para a ação. Como método de recolha de dados foi utilizado o questionário, que integrou uma escala de atitudes e a informação foi submetida a tratamento estatístico descritivo e inferencial para analisar as relações dos dados com as variáveis, hipóteses e objetivos da pesquisa.

Apurou-se um nível elevado de concordância nas respostas dos docentes inquiridos e ainda um número significativo de atitudes negativas que se podem constituir como obstáculos à inclusão dos alunos com DID na escola regular.

A partir da identificação das necessidades, apresentou-se um projeto de intervenção, visando a modificação das atitudes menos positivas e o desenvolvimento de competências promotoras de práticas mais inclusivas.

**Palavras-chave:** Atitudes dos Professores; Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais; Escola Inclusiva.

## **Abstract**

This study focuses on the issue of inclusion of students with intellectual and developmental disabilities (IDD) in mainstream education and aims to know the attitudes of teachers towards these students' school inclusion.

It was conducted a review of the literature to clarify the core concepts of research, such as formation of attitudes, intellectual and developmental difficulties, inclusive school and education, teachers' skills for teaching and inclusion of students with IDD.

There was an aim to understand the attitudes of a large group of teachers (N = 72, corresponding to 67% of the total universe and comprising 7 teachers of Special Education) of a Group of Schools of Baixo Alentejo, regarding the inclusion of students with intellectual and developmental disabilities and also identify the skills and difficulties in teaching these students.

The methodological design of the empirical study was characterized by being essentially a model of a quantitative nature, action-oriented. As a data collection method was used a questionnaire which incorporated an attitudes' scale and the information was submitted to descriptive and inferential statistical analysis to establish the data relationships with variables, assumptions and objectives of the research.

It was found a high level of agreement in the responses of the inquired teachers and also a significant number of negative attitudes that may constitute obstacles to the inclusion of students with IDD in regular school.

From the identification of needs, it was presented an intervention project that aimed to modify the least positive attitudes and to develop skills for the promotion of more inclusive practices.

**Key words:** Attitudes of teachers; Intellectual and Developmental Disabilities; Inclusive School.

<b>ÍNDICE</b>	<b>pág.</b>
Agradecimentos-----	3
Resumo-----	4
Abstract-----	5
Índice geral-----	6
Índice de quadros-----	7
Índice de gráficos-----	9
Lista de Abreviaturas e Siglas-----	10
Introdução-----	11
Parte I- Enquadramento Teórico-----	13
1. Atitudes: contributo para a sua conceptualização-----	14
1.1. Características e componentes das atitudes-----	16
2. O Conceito de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais-----	20
3. A Educação das crianças com DID-----	22
4. A escola e a inclusão-----	23
5. Atitudes e competências dos docentes para uma escola inclusiva-----	27
Parte II – Estudo Empírico-----	30
1. Problemática e contexto de estudo-----	31
1.1. Objetivos, hipóteses e variáveis-----	32
2. Metodologia-----	34
2.1 Modelo de Investigação-----	34
2.2. Técnicas e procedimentos de recolha de dados-----	35
2.3. Organização da escala-----	38
3. População e Amostra-----	39
Parte III- Apresentação, Discussão e Implicação dos Resultados-----	42
1. Análise dos questionários-----	43
2. Caracterização dos participantes-----	44
3. Conceções sobre a inclusão escolar-----	48
4. Atitudes dos docentes face à inclusão dos alunos com DID-----	50
Discussão dos Resultados-----	67
Relação dos resultados com as hipóteses formuladas-----	71
Parte IV – Projeto de Intervenção-----	85
Conclusões-----	91
Bibliografia-----	95
Anexos-----	102
Apêndices-----	107



## Índice de quadros

Quadro 1 - Número de docentes distribuídos pelos diferentes níveis de ensino-----	40
Quadro 2 - Situação e experiência profissional do Pessoal Docente-----	41
Quadro 3 - Faixas etárias-----	45
Quadro 4 - Habilitações Acadêmicas-----	45
Quadro 5 - Formação Específica em Educação Especial-----	45
Quadro 6 - Categoria Profissional-----	46
Quadro 7 - Experiência Profissional-----	46
Quadro 8 - Experiência profissional na docência com alunos com DID-----	47
Quadro 9 - Conceções sobre a inclusão escolar-----	48
Quadro 10 - Condições necessárias para a construção de uma escola inclusiva-----	49
Quadro 11 - Muitas das atividades que os professores realizam com os alunos na turma são apropriadas para os alunos com DID-----	50
Quadro 12 - Os alunos com DID podem ser atendidos de uma forma mais ajustada em turmas especiais separadas-----	50
Quadro 13 - Os alunos com DID necessitam de realizar atividades impossíveis de pôr em prática na sala de aula-----	51
Quadro 14 - A Conduta, na turma, de um aluno com DID, geralmente requer mais paciência do professor do que um aluno sem dificuldades-----	51
Quadro 15 - Estar numa turma regular estimula o desenvolvimento escolar de alunos com DID-----	52
Quadro 16 - A atenção extra que requerem os alunos com DID resultará num prejuízo/ desvantagem para os outros alunos-----	52
Quadro 17 - A eficácia pedagógica dos professores nas turmas com alunos com DID fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade---	53
Quadro 18 - Só os professores de Educação Especial é que têm competências para trabalharem com os alunos com DID-----	53
Quadro 19 - A inclusão oferece possibilidades de interação na turma e assim favorecerá a compreensão e aceitação das diferenças-----	54
Quadro 20 - É difícil manter a ordem numa turma regular que tenha um aluno com DID-----	54
Quadro 21 - Os professores das turmas regulares possuem muita da prática necessária para trabalhar com alunos com DID-----	55
Quadro 22 - A conduta dos alunos com DID na turma regular, será um mau exemplo para os outros alunos-----	55
Quadro 23 - O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional do aluno com DID-----	56
Quadro 24 - O aluno com DID desenvolverá, provavelmente, as suas capacidades escolares mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular-----	56
Quadro 25 - A maioria dos alunos com DID não se esforça por completar as suas tarefas-----	57
Quadro 26 - A inclusão dos alunos com DID implicará mudanças significativas nos	

procedimentos da classe regular-----	57
Quadro 27 - A inclusão de alunos com DID traduz-se em exigência e esforços adicionais para os docentes-----	58
Quadro 28 - A maioria dos alunos com DID tem um comportamento ajustado na turma-----	58
Quadro 29 - O contacto que se estabelece entre os alunos de uma turma regular e os alunos integrados pode ser prejudicial-----	59
Quadro 30 - Os professores das turmas regulares têm a preparação suficiente para ensinar os alunos com DID-----	59
Quadro 31 - Os alunos com DID monopolizam o tempo do professor-----	60
Quadro 32 - A inclusão do aluno com DID promoverá a sua independência geral -----	60
Quadro 33 - O aluno com DID manifesta problemas de conduta ao ser colocado numa turma regular-----	61
Quadro 34 - A inclusão de alunos com DID nas atividades curriculares torna a planificação e preparação das aulas mais difícil e complexa-----	61
Quadro 35 - A inclusão dos alunos com DID só é possível se houver colaboração entre o docente do Ensino Regular e o de Educação Especial-----	62
Quadro 36 - O ensino específico em função do diagnóstico tem vantagens se decorrer numa sala de apoio com professores especializados em vez de professores do Ensino Regular -----	62
Quadro 37 - A inclusão de alunos com DID pode ser vantajosa para os alunos de uma turma regular-----	62
Quadro 38 - Os alunos com DID necessitam que se lhes diga exatamente o que devem fazer e como devem fazer-----	63
Quadro 39 - A inclusão tem um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional do aluno com DID-----	64
Quadro 40 - A aceitação de alunos com DID em turmas regulares ocasiona demasiada confusão-----	64
Quadro 41 - Os alunos com DID vão ser isolados socialmente pelos alunos de uma turma regular-----	65
Quadro 42 - A presença dos alunos com DID traz benefícios para os docentes-----	65
Quadro 43 - Aos alunos com DID deverão ser concedidas tantas oportunidades quantas sejam possíveis para incluírem uma turma regular-----	66
Quadro 44 - A presença de alunos com DID promoverá a aceitação das diferenças por parte dos seus pares-----	66
Quadro 45- Percentagem das afirmações concordantes e discordantes dos inquiridos-----	69
Quadro 46 - Associação das afirmações por dimensões _ A-----	72
Quadro 47 - Associação das afirmações por dimensões – B-----	73
Quadro 48 - Associação das afirmações por dimensões – C-----	74
Quadro 49 - Associação das afirmações por dimensões – D-----	75
Quadro 50 - Associação das afirmações por dimensões – E-----	75
Quadro 51 - Associação das afirmações por dimensões – F-----	76

Quadro 52 - Associação das afirmações por dimensões – G-----	77
Quadro 53 - Vantagens da inclusão-----	78
Quadro 54 - Desvantagens da inclusão-----	79
Quadro 55 - Competências do professor para uma prática pedagógica mais inclusiva: Dimensão Pedagógica-----	82
Quadro 56 - Competências do professor para uma prática pedagógica mais inclusiva: Dimensão Organizacional-----	83
Quadro 57 - Competências do professor para uma prática pedagógica mais inclusiva: Dimensão Formativa e Avaliativa-----	83

### **Índice de gráficos**

Gráfico 1 - Género dos inquiridos-----	44
Gráfico 2 - Tempo de experiência com alunos com DID-----	47

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

AAIDD: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

AAMD: American Association of Mental Deficiency

AAMR: American Association of Mental Retardation

APA: American Psychiatric Association

DID: Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento

DGIDC: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

D.L: Decreto-lei

DM: Deficiência Mental

DSM-IV-TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (4<sup>a</sup> edição)

DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5.<sup>a</sup> Edição)

ME: Ministério da Educação

NEE: Necessidades Educativas Especiais

OMS: Organização Mundial de Saúde

QI: Quociente de Inteligência



## **Introdução**

Um sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas.

(Ministério da Educação/DGIDC 2008,p.11)

O presente estudo propõe-se analisar as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais no ensino regular de um Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo. O mesmo enquadra-se na perspetiva da escola inclusiva em que os docentes são, neste processo, uma chave fundamental, enquanto mediadores que permitem a realização de novas práticas, indutoras de inclusão e de melhoria da qualidade da educação de crianças com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID).

Pretende-se que esta investigação possa ser um contributo para sensibilizar para a problemática da inclusão dos alunos com DID, identificando as competências, capacidades e comportamentos dos docentes.

O entendimento de “escola” e de “inclusão” orientador da política educativa atual (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e que tem como princípio a qualidade do ensino orientado na perspetiva da igualdade de oportunidades, põe em evidência o papel relevante que os professores têm na prática da educação inclusiva.

Como referem Garcia e Alonso (1985, citados em Chaves, 2006, p. 245), o estudo das atitudes dos professores assume particular importância na sua capacitação para o ensino inclusivo. Estes consideram “as atitudes dos professores face à inclusão escolar como a variável central, entre as variáveis que podem influenciar o sucesso da inclusão escolar”. Por este motivo, tornam-se importantes os estudos realizados no âmbito das atitudes dos professores no que diz respeito à inclusão de alunos com DID em escolas regulares com o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas, favorecendo, desta forma, a inclusão destes alunos.

Nesta perspectiva, formularam-se as seguintes questões:

1) Quais são as atitudes dos professores do ensino regular e do ensino especial face à inclusão de alunos com DID?

2) As atitudes dos docentes dependerão de variáveis como a idade, género, experiência e formação profissional?

De acordo com as questões apresentadas foram definidos como objetivos: Compreender as concepções dos professores sobre inclusão; Conhecer as opiniões e atitudes dos professores sobre a inclusão escolar dos alunos com DID no ensino regular; Identificar as vantagens e desvantagens da inclusão destes alunos no ensino regular; Investigar sobre qual a forma ideal para responder aos problemas identificados na inclusão dos alunos com DID; Delinear uma proposta de intervenção que responda às necessidades identificadas.

Para a compreensão das atitudes dos docentes, procedeu-se à adaptação e validação de uma escala de atitudes. Segundo Lima (1996, cit. in Ferreira, 2012, p.172), “ (...) a atitude é um conceito intermediário entre a maneira de agir e a maneira de pensar dos diferentes indivíduos. Assim, quando alguém exterioriza determinada atitude, deduz-se que existe um conjunto de sentimentos, pensamentos e opiniões que, eventualmente, podem diferir de indivíduo para indivíduo.”

O estudo que se apresenta está dividido em quatro partes distintas, na primeira parte, procede-se à revisão da literatura, que teve por referência a consulta de vários trabalhos de autores que abordaram os conceitos referenciais para o enquadramento teórico, e ainda os princípios normativos orientadores da política inclusiva que nos permitiram fundamentá-lo.

Na segunda parte, descreve-se a problemática e sua contextualização, aborda-se também o modelo de investigação seguido e todo o quadro de procedimentos sobre a construção da escala de atitudes como instrumento de medida utilizado.

Na terceira parte procede-se à análise e discussão dos resultados de forma detalhada e fundamentada.

Na quarta parte, apresenta-se uma proposta do projeto de intervenção, com medidas que permitam suprimir as dificuldades refletidas nas respostas dos inquiridos e, assim, aproximar a situação real da situação ideal.

Finalmente remete-se para as considerações finais e conclusões do estudo em causa, bem como para as limitações e pistas com vista a uma investigação futura.

## **Parte I- Enquadramento Teórico**

## **1. Atitudes: contributo para a sua concetualização**

Hoje em dia impõe-se à educação especial que esteja preparada para desenvolver nas crianças/jovens, capacidades e competências que os levem à sua realização pessoal, para que cada um mantenha a sua identidade, e se adapte às mudanças da sociedade. Mas as mudanças educativas “dependem da interação de múltiplos fatores que atuam de forma sistémica” (Tedesco, 2000, p. 171).

Segundo Santiago (1989, p. 90, cit. in Chaves, 2006, p. 236), a atitude relaciona-se com os aspetos mais afetivos e emocionais do sujeito, apresentando um efeito seletivo no conjunto de respostas do indivíduo, ao mesmo tempo que tem uma função reguladora dos estímulos e define orientações para o objeto, quer em termos afetivos, quer em termos emocionais. Assim, este autor considera que existe uma predisposição emocional nas atitudes para um determinado comportamento ou ação.

De acordo com Lima e Isabel Correia (2013, p.202), por definição, as atitudes não podem ser medidas diretamente, mas têm de ser inferidas do comportamento”. A atitude e o comportamento estão intimamente ligados entre si, no entanto não se pode correr o risco de confundir os conceitos, porque estes não significam o mesmo. As atitudes resultam da interação social, de processos de comparação, identificação e diferenciação social, não é algo que seja inato. O comportamento, por sua vez, surge como um conjunto de reações face a um estímulo exterior, com o objetivo de compreender a relação existente entre a atitude dos indivíduos e os seus comportamentos (Nunes, 2007).

Deste modo, entende-se como justificável a construção de um instrumento, a escala de atitudes que possa predizer em que medida esta variável dependente (atitude) se apresenta como determinante no cumprimento e desempenho da inclusão educativa. Por outro lado, ao conhecer a atitude dos docentes face à inclusão, fica a possibilidade de melhor se poder intervir sobre a realidade contextual, assegurando uma correta e adequada compreensão do conceito de inclusão.

Existem várias perspetivas sobre o conceito de atitude, e cada uma segue uma linha de pensamento. Apesar das diferenças existentes, é possível encontrar alguns pontos de convergência entre os vários autores (Poças, 2009). Para Fishbein 1966, (citado por Nunes, 2000, p.18), considerando as crenças e os comportamentos associados às atitudes, a componente afetiva é a única característica através da qual podem medir-se as atitudes.



Estas estão intimamente ligadas aos sentimentos do sujeito relativamente ao objeto. Por outro lado a componente comportamental pode ser definida como a preparação, orientação ou predisposição para a ação, no fundo refere-se à componente ativa que leva a determinados comportamentos, podendo estes ser favoráveis ou não (Fishbein & Ajzen, 1988, cit. in Bastos 2005, p.34).

Por último, a componente cognitiva, que abrange perceções, crenças, ideias e opiniões que o indivíduo tem acerca de determinado objeto, sejam elas verdadeiras ou falsas, subentende vivências que dão origem a ideias pessoais. Pode-se assim afirmar que, as atitudes podem ser formadas ou desenvolvidas tendo por base qualquer uma destas componentes, no entanto, importam referir que nenhuma destas é inteiramente independente das outras, as três estão inter-relacionadas, dado que as nossas emoções influenciam o nosso comportamento, assim como as nossas crenças dominam as nossas emoções.

Para Poças, (2009, p. 12), “as respostas cognitivas englobam as perceções [*sic*] e informações relativas ao objeto de atitude, as respostas comportamentais incluem as tendências, intenções e ações direcionadas ao objeto de atitude”.

Segundo Nunes (2000, p.15), “as atitudes não são, manifestamente observáveis, mas sim, inferidas a partir da observação do comportamento do indivíduo, perante determinada situação ou acontecimento”. O autor refere que, apesar da existência de diferentes conceitualizações de “*atitude*”, todos têm em comum o facto de as atitudes, se referirem à subjetividade das experiências; de serem sempre referidas a um objeto e de incluírem uma dimensão afetivo-avaliativa.

Apesar dos recursos, as competências dos professores e a reestruturação técnica serem elementos fundamentais em todo o processo de inclusão, importa referir que a mudança de atitudes é sem dúvida o elemento mais crucial. Ao longo do tempo, foram vários os autores que tentaram encontrar uma definição conceitual de *atitude*, mas não obtiveram sucesso, pelo que muitos deles continuam a confundir este conceito com outros muito idênticos e, por este motivo, não se chega a um acordo (Pinheiro, 2001).

### **1.1. Características e componentes das atitudes**

É hoje reconhecido pela investigação que, as atitudes dos professores perante a escola inclusiva interferem de forma decisiva no compromisso da resolução dos problemas que se impõem, bem como o saber ultrapassar os obstáculos que se levantam. Este aspeto é particularmente relevante no processo da inclusão, uma vez que os professores têm de aceitar novas responsabilidades e desafios, que por vezes exigem soluções inovadoras, direcionando a sua ação para áreas diferentes.

Os professores, são intervenientes diretos na mediação entre os normativos legais e as práticas escolares, são participantes privilegiados, dependendo em grande medida das suas atitudes e crenças, o sucesso ou o insucesso da inclusão.

Hubert (1980) e Lima (1973), (citados por Bastos, 2005, p.45), referem quatro elementos que permitem delimitar a ideia de atitude. Assim, salientam as funções motivacionais; evidenciam também as funções cognitivas destas; destacam o papel de orientação para a ação e revelam as funções sociais das atitudes. Esta última característica sustenta que as atitudes são transformadas na interação e pela interação do indivíduo com o meio em que vive.

Nesta ótica, Trindade, (1996, p.19), sintetiza as quatro funções que as atitudes representam para o indivíduo: uma função adaptativa, pela qual as pessoas se esforçam por maximizar o que lhes é agradável e minimizar o que lhes é desagradável; as pessoas desenvolvem atitudes favoráveis em relação aos objetos que estão associados com a satisfação das suas necessidades e atitudes desfavoráveis em relação aos objetos que lhes causam frustração ou castigo; uma função defensiva do eu, com a qual as pessoas evitam as realidades, exteriores ou interiores a si próprias, que lhe são incómodas; uma função expressiva de valores, com a qual as pessoas dão expressão positiva aos seus valores primordiais e ao tipo de pessoas que creem ser, obtendo com isso satisfação; uma função cognitiva, com a qual as pessoas adquirem ou constroem referenciais que lhes permitem distinguir, precisar, interpretar e organizar as informações com que lidam.

Para este autor esta abordagem funcionalista das atitudes revela fraquezas importantes do ponto de vista heurístico, uma vez que não permite previsões, mas proporciona, contudo, algumas indicações úteis, do ponto de vista descritivo, primordial para as práticas educativas.

Sobre a formação das atitudes, a linha teórica cognitivista, defende que “são as informações que temos disponíveis sobre um objeto (as crenças), que definem as nossas

atitudes. Estas surgem para dar resposta a determinadas funções, sendo úteis para a adaptação da personalidade do sujeito perante o mundo exterior, é formada por fatores internos e externos à pessoa”.

De acordo com Cabrita (2003), citado por Bastos, 2005, p.48), “as atitudes formam-se para exercer determinadas funções, orientadas por um fundamento geral de consistência cognitiva e também através de um reforço”. Assim, e de acordo com esta linha de pensamento, Rokeach (1976, citado por Bastos, 2005, p.48), refere que, “como a personalidade é um sistema dinâmico, as atitudes desenvolver-se-ão e modificar-se-ão de acordo com os papéis que desempenhem nas adaptações e transições da personalidade”.

Ardouin, et al. (1998, citado por Bastos, 2005, p.48), sublinham “ a importância da experiência do sujeito quanto ao objeto ou com as categorias cognoscitivas que o indivíduo associa ao objeto”. Nesta mesma linha condutora, e de acordo com Alos, (1981, citado por Bastos, 2005, p.48), "a aprendizagem é o fator fundamental; as atitudes que se desenvolvem, na maior parte das vezes, são para satisfazer determinadas necessidades; tanto as normas como os valores do grupo ao qual se pertence (família, instituição, professores, companheiros...), chegam a determinar a formação das atitudes mediante o processo de socialização e, conseqüentemente, é decisiva a experiência positiva ou negativa do indivíduo com o objeto da atitude".

No que se refere à mudança de atitudes, os condutivistas também dão relevância exclusiva ao tema do reforço e assim, toda e qualquer atitude não reforçada irá afastando-se para dar espaço a outra ou outras mais reforçadas. Um objeto associado frequentemente a experiências agradáveis, satisfatórias, ver-se-á acolhido e focado no ponto atitudinal pessoal, o mesmo ocorrerá quando determinados esquemas atitudinais se vejam recompensados ou quando se copiem modelos gratificantes. Esta corrente foca a sua atenção nas qualidades do estímulo condicionante (citado por Bastos, 2005, p.48).

A mudança de atitudes baseia-se igualmente nas necessidades racionais do ser humano, na necessidade de que a estrutura cognitiva seja «consistente», e em que essa mesma «consistência» se relacione entre a estrutura cognoscitiva e os comportamentos. Se se manifestar incongruência (inconsistência) no sujeito, ele tenderá a reduzi-la, alterando a sua estrutura cognoscitiva, os seus comportamentos ou ambos, já que esta situação resultaria desagradável e pouco satisfatória para si próprio.

A teoria da dissonância cognitiva de Festinger (1952, citado por Bastos, 2005, p.48) oferece este quadro explicativo pelo que a inconsistência não sendo coisa aprazível, tratar-



se-á de a anular por todos os meios, ainda que para o conseguir tenha que deformar a própria realidade.

À semelhança do que acontece com as crenças, igualmente as atitudes podem ser particularmente resistentes à mudança se estas forem aprendidas no início da vida; se tiverem sido aprendidas por associação ou transferência; se auxiliam de forma determinada a satisfação das necessidades; e, se forem incluídas na individualidade e estilo de agir do indivíduo.

Para Ardouin, et al. (1998, Bastos, 2005, p. 50), a mudança de atitude dos indivíduos, depende de três variáveis indispensáveis: das características do comunicador, da natureza da mensagem e da condição da audiência. O comunicador pode ter uma de três tarefas, produzir uma atitude, mudar o significado duma existente ou incrementar a sua intensidade. Para criar uma atitude em relação a um objeto, centra-se na premissa de valor que sabe que a assistência possui e tratará de assinalar em que medida o objeto secunda ou impede esse valor. Numa situação em que se queira trocar o sentido de uma atitude, tentar-se-á desacreditar a premissa de valor que secundava a atitude inicial ou unirá outros valores com os conhecimentos em relação à crença. Se, por último, o comunicador deseja aumentar a força de uma atitude, poderá fazê-lo incrementando a premissa de valor constitutiva da atitude ou assinalando outros valores que se conseguem com a expressão da atitude na ação.

A medição de atitudes pressupõe para Thomas e Phillippe, (1983, cit. por Bastos, p.51) o uso de vários métodos, sendo os mais conhecidos os: de Bogardus (escala de distância social); de Thurstone (escalas diferenciais) e de Gutmann e de Likert (escalas somatórias).

De acordo com Cabrita (2003), como as atitudes têm que ser inferidas a partir dos comportamentos, a sua medição passa por três fases: a identificação dos vários tipos de comportamentos que são observados para, a partir destes, resultarem as atitudes; a observação e recolha de dados sobre os comportamentos observados; o tratamento dos dados recolhidos de forma a torná-los quantificados.

É importante pois referir que a posição do indivíduo nas escalas de atitude resulta das suas respostas. Assim, deve ter-se em conta: a ordem de perguntas/itens considerados significativos; em cada pergunta/item não importa o efeito pelo seu interesse intrínseco, importa pelo resultado total (ou sub-resultados), que cada indivíduo obtém pela combinação das respostas aos vários itens; os itens devem estar relacionados com a atitude



que se quer medir; a escala deve produzir diferenciações refinadas/subtis entre os indivíduos.

No campo da medição das atitudes a escala de Likert é uma das mais usuais. Visto não ser possível medir atitudes diretamente: comportamentos, crenças e sentimentos pois nem sempre se coadunam uns com os outros, mesmo que se assuma corretamente que refletem uma única atitude.

Cabrita, (2003, p.27), menciona que “uma das dimensões mais importantes das atitudes é a intensidade. Esta dimensão conduz a que as atitudes se situem num dos opostos, isto é, mais intensas no polo positivo ou negativo, e em que o posicionamento mais neutral é defendido com menos intensidade”.

## 2. O Conceito de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais

Ao longo dos séculos, os indivíduos com DID foram rotulados com inúmeras denominações, todas elas contendo uma conotação pejorativa. Áreas de estudo como a medicina, a psicologia, o serviço social e a educação, ajudaram à compreensão e tratamento destes indivíduos, colaborando também, para melhorar a definição do conceito em si.

Morato e Santos (2007, citado por Medina, 2014, p.11), consideram que o termo “*dificuldade*”, se torna mais adequado na prática, por ser menos estigmatizante e por daí decorrer uma expectativa mais positiva quando comparado com o termo “deficiência”, que apresenta uma conotação negativa.

Atualmente, a definição utilizada para crianças com reduzidas capacidades intelectuais designa-se por Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID).

De acordo com Alonso e Bermejo (2001, citado por Medina, 2014, p.9), “da abordagem médico-orgânica passou-se para a abordagem psicológica, de tipo psicométrico e, mais recentemente, adotou-se a abordagem multidimensional, centrada no funcionamento do indivíduo integrado no ambiente que o rodeia”.

Foi a partir dos anos 70 do século passado que se assistiu a um avanço significativo na clarificação do conceito de Deficiência Mental (DM). A DM deixa de ser perspectivada como um único défice proveniente do indivíduo, para ser considerada como o resultado da interação entre este e o meio envolvente (Alonso, & Bermejo, 2001; Santos, 2000).

Segundo Medina (2014, p.11), com a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), o termo “*deficiência mental*” foi substituído por “*deficiência intelectual*”. A abordagem utilizada pela AAMR em 1992 e a nova definição de DM defendida pela AAIDD contribuíram para que a deficiência deixasse de ser rotulada através de níveis, passando a ser perspectivada numa relação sistemática e permanente com o comportamento adaptativo. A DM passa, assim, a ser designada por DID, apresentando o indivíduo, naturalmente, não uma deficiência, mas uma “dificuldade”, (Santos, & Morato, 2002). Assim, estes autores ressaltam ainda que, apesar do esforço de clarificação deste conceito por parte das associações que se dedicam ao estudo da DM, assistiu-se à seguinte evolução:

- A primeira definição, a destacar é da autoria de Grossman (1983), dirigente da AAMD de 1972 a 1992, e citado por Pacheco e Valência (1997) a DM apresenta-se como

um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, expresso durante o período de desenvolvimento, associado a um déficit no comportamento adaptativo;

- A segunda definição, da autoria da AAMR, associa a DM a limitações substanciais no funcionamento atual. É caracterizada por um funcionamento intelectual que se situa claramente abaixo da média e que é associado a limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, autonomia, atividades domésticas, socialização, autonomia na comunidade, responsabilidade, saúde e segurança, habilidades académicas, lazer e trabalho. Esta “deficiência”, manifesta-se antes dos 18 anos de idade (Santos & Morato 2002).

Este paradigma levou ao aparecimento do Sistema de Classificação da AAIDD, no qual se inserem três elementos-chave: as capacidades, os envolvimento e a funcionalidade. Leitão e Ferreira (2008), referem que este sistema procura entender a força dos apoios, ao nível das distintas dimensões do seu funcionamento *intelectual, adaptativo, emocional e físico*, em vez dos graus de deficiência intelectual (ligeira, moderada, severa e profunda).

- A terceira definição de DID, de acordo com Leitão e Ferreira (2008) e proposta pela APA (2002), caracteriza-a como um funcionamento intelectual global inferior à média, com início antes dos 18 anos e acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo de pelo menos, duas das seguintes áreas: Comunicação; Auto cuidado; Vida doméstica; Competências sociais/interpessoais; Uso de recursos comunitários; Autocontrolo; Competências académicas funcionais; Trabalho; Tempos; livres; Saúde e segurança.

A análise destas três definições permite-nos concluir que as mesmas englobam, como aspetos comuns, o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado a limitações relativas ao comportamento adaptativo, emocional e físico.

Este modelo, mais complexo, ocasionou a emergência do Modelo Multidimensional da AAMR (2002), um modelo ecológico que desvaloriza o Quociente de Inteligência (QI) como único fator para a atribuição de um nível de incapacidade. (Alonso & Bermejo, 2001), relacionando as necessidades individuais do sujeito com o envolvimento e com o nível de apoios de que este carece. Da mesma forma, o termo *Intelectual* assume uma grande centralidade, uma vez que a avaliação efetuada é verdadeiramente incidente nos fatores intelectuais, quando comparados com os mentais.

Por último, o termo *desenvolvimento*, contíguo a *dificuldades intelectuais*, vem atribuir uma maior objetividade, pela sua abrangência e relação com fatores adaptativos.

Esta definição, aplicada ao desenvolvimento humano, assenta em cinco aspetos (AAIDD, 2010, citado por Medina, 2014, p.11). Sendo os seguintes: As DID são consideradas não um traço absoluto do indivíduo, mas uma expressão da interação entre o indivíduo; O funcionamento intelectual do indivíduo é limitado no seu contexto ambiental; A avaliação do sujeito é também considerada ao nível da variedade cultural; É igualmente apreciada na diversidade linguística; Dada a diferença do indivíduo isto é, cada pessoa é única, as limitações coexistem com as capacidades, possuindo o mesmo áreas fortes e áreas fracas.

Assim, consequentemente um diagnóstico com base nas competências adaptativas deverá implicar a elaboração de um plano de desenvolvimento das necessidades de Apoio Especializado. Em suma, um indivíduo com DID terá uma superior qualidade de vida, se beneficiar, durante um determinado período de tempo, de apoios especializados.

### **3. A Educação das crianças com DID**

Atualmente nas sociedades desenvolvidas, as crianças com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID) têm direito a uma educação apropriada às suas capacidades, limitações e potencialidades, num ambiente escolar normal devidamente adequado às suas especificidades.

É muito importante que o professor tenha noção das dificuldades do aluno para, que desse modo, possa adequar a sua resposta. Segundo Sanches e Teodoro (2006), tal como o médico tem de adequar a medicação a cada doente, também o professor/educador terá de adequar a sua intervenção a cada aluno com DID.

Até ao século XIX poucas tentativas foram feitas para educar indivíduos com deficiência. Só com a declaração dos direitos das crianças e dos direitos humanos a integração das crianças com deficiência é ponderada com uma maior sistematização. É a partir da segunda metade do século XX que se verifica o desenvolvimento da educação especial.

Em Portugal, é após a revolução do 25 de abril de 1974, e com a constituição da República (Decreto-lei n.º 666/76, de 4 de agosto), em que a igualdade de oportunidades e direitos a todos os cidadãos é preconizada e tal obriga o Estado a repensar a situação dos alunos com “deficiência mental”.

Em 1986 com o estabelecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), esta integração mantém-se presente nas preocupações do sistema



educativo português. Até este momento, o ensino regular funcionava em total paralelismo com o ensino especial, sendo que, inclusivamente, o Ministério da Educação apenas se ocupava do ensino regular, e o ensino especial, porque se dedicava a crianças com deficiência mental, constituía uma preocupação da Segurança Social, que apartava estas crianças em instituições.

De acordo com Correia (2008) e de forma a esbater a segregação de outrora, o princípio de integração exige um processo de mudança da escola regular e, também, da educação especial, para que a criança com necessidades educativas especiais beneficie de uma educação que considere as suas necessidades específicas e os seus interesses. A escola deveria incluir de acordo com a existência de uma resposta educativa para todas as crianças e jovens com deficiência mental de modo a que pudessem permanecer, durante o processo educativo, junto dos seus colegas não deficientes o máximo de tempo possível. Em 1994 decorreu, em Salamanca, uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pelo Governo Espanhol em cooperação com 92 governos, incluindo o de Portugal, e 25 organizações internacionais, de onde surgiu, posteriormente, a Declaração de Salamanca, que tinha como objetivo a promoção da Educação para todos.

#### **4. A escola e a inclusão**

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) preconizou que a escola, através de diferentes práticas pedagógicas e estratégias, método de trabalho e organização, deveria conseguir responder eficazmente às necessidades das crianças com NEE. Também para Dias (2008, p.63), “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”.

Este conceito de escola inclusiva proclama o princípio de uma escola para todos, em que as crianças com NEE devem ser incluídas nas instituições educativas destinadas à maioria das crianças.

Autores como Correia (2008), Lieberman, James e Ludwa (2004) e Dias (1999, citado por Pinto, 2015), sustentam que a escola deve ser encarada como uma instituição social, onde se privilegiam as relações interpessoais e a igualdade de oportunidades e onde a diferença

constitui um fator impulsionador de mudança que precisa de ser planeada e articulada de acordo com o princípio de cooperação.

O Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro visa o desenvolvimento do sistema de educação inclusivo, este deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas”, (Ministério da Educação/DGIDC, 2008, p.11).

Na opinião de Bénard da Costa (1996, citado por chaves, p.227), “a escola inclusiva não se justifica hoje apenas porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas vantagens sejam inegáveis, a razão consiste no direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade. A escola inclusiva é uma escola melhor para todos os alunos. É nestas escolas que se formará uma geração mais solidária e mais tolerante, onde aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências aprenderão a conviver no seu mundo, que é tão heterogéneo.”

De acordo com Correia (2008, p.24), a filosofia da inclusão, para além de proporcionar aos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais aprendizagens idênticas aos seus colegas sem NEE e com interações sociais adequadas, pretende também retirar-lhes “ [...] o estigma da deficiência, preocupando-se com o seu desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar, mas nunca esquecendo a resposta às suas necessidades específicas”. Esta filosofia traz, também, vantagens para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceberem que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites.

Para os autores que analisam esta temática, a escola inclusiva, deve: (i) valorizar a diversidade, em que todos os alunos podem aprender na sala de ensino regular, alegando que esta fortalece a turma e proporciona aos seus membros maiores oportunidades de aprendizagem; (ii) refletir uma filosofia de tratamento justo e igualitário e um respeito mútuo entre todos os alunos, escolas e comunidades; (iii) proporcionar apoio aos alunos para os ajudar a ter sucesso nos objetivos do seu currículo, tendo em conta as suas particularidades e necessidades; (iv) verificar se um aluno pode necessitar de outro tipo de modificações curriculares ou técnicas especializadas para obter êxito educativo e social, estas serão prestadas dentro da aula regular (Stainback, & Stainback, 1992, citados por Ortiz, 2010).

Correia (2008, p.33), apresenta alguns princípios para a construção da escola inclusiva, dos quais se destacam os mais relevantes: (i) uma boa liderança profissional; (ii) uma competente gestão da escola, no sentido de implementar uma filosofia da escola inclusiva; (iii) objetivos compartilhados entre os profissionais da escola, famílias e comunidade.

Este novo conceito, o de “*escola inclusiva*”, implica para Bénard da Costa, (1995, citado por Chaves, 2006), não só mudanças significativas em diferentes áreas que passam pelas reformas da política global, reforma na organização do sistema educativo, na metodologia e nos planeamentos globais da educação e da escola mas, também, uma profunda mudança de atitudes de todos os intervenientes no processo, constituindo para os professores um desafio, que se realiza através da sua prática pedagógica, contribuindo para a criação de sociedades afáveis e inclusivas.

Trata-se do processo que permite a todos os alunos aprender em conjunto quando se passar a perspetivar a criança como um todo e não apenas tendo em conta o seu desempenho académico. Portanto, passar da escola atual para a escola verdadeiramente inclusiva só será possível, se as escolas se basearem nas necessidades dos seus alunos e na realidade que os caracteriza. O aluno deverá ser incluído no centro do processo, o qual requer que os recursos (quer físicos, quer humanos) se adaptem a si e não o oposto.

Seguindo uma ideia semelhante, Mestre (2003), defende que a inclusão, como perspetiva centrada na escola, enfatiza a necessidade de a reestruturar, para que esta possa responder às necessidades de todas as crianças, com base num sentido pedagógico do direito que todos os indivíduos têm, que se apoia na igualdade de oportunidades à educação e ao ensino e, ainda, no direito que o indivíduo possui de ser ele próprio, com a sua história e características.

Na mesma linha de pensamento, Morgado (2010, p.24), afirma que, [...] do ponto de vista do aluno, a inclusão não é um privilégio, é um direito, do ponto de vista dos agentes educativos não é uma moda, não é uma crença, não é uma convicção de natureza técnica, é um exercício de cidadania da comunidade educativa.

Porém, a inclusão [...] depende largamente da atitude dos professores face aos alunos com necessidades educativas especiais, das suas perceções sobre as diferenças na sala de aula e da sua vontade de lidar, eficazmente, com essas diferenças”. (Agência Europeia para o desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003, p.13).

Ainda a este propósito, Madureira e Leite, (2003, p.35), referem, “é portanto à escola, enquanto instituição responsável pela educação de todos os alunos, e aos



professores em particular, que este desafio da educação inclusiva se coloca com exclusivo ênfase: respeitar os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, perspectivando-os como potencialmente ativos, capazes de aprender”.

Morgado (2010, p.25) acrescenta [...] que o desenvolvimento de uma educação inclusiva, ou, se preferirmos, o desenvolvimento da qualidade na educação, assenta em quatro eixos fundamentais; autonomia, cooperação, diferenciação de valores e conceitos”.

Cadima (1997, citado por Chaves, 2006), sustenta que “para que a escola inclusiva possa tornar-se uma realidade, é necessário que assegure que todas as crianças tenham acesso à educação e sucesso escolar, tendo a escola de encontrar formas para que isso possa acontecer, dando maior ênfase aos processos, aos percursos e à forma de gerir o currículo”.

Na perspetiva de Marchesi (2001), o processo em direção às escolas inclusivas não é unicamente fruto do esforço individual dos professores ou das atitudes positivas do conjunto da comunidade educativa. Mais do que isto, é a expressão da confluência de um amplo conjunto de condições que tornam possível que a imensa maioria dos alunos com problemas graves de aprendizagem encontrem uma resposta educativa satisfatória nas escolas regulares.

Contudo, Ainscow (1997, p.20) observa que, “ [...] apesar dos movimentos em prol da integração de crianças ditas com necessidades educativas especiais, com uma ênfase nas abordagens tais como a diferenciação curricular e um apoio adicional na sala de aula, a orientação baseada na deficiência continua a estar profundamente enraizada em muitas escolas e salas de aula.

Neste sentido, os docentes podem começar por desenvolver práticas pedagógicas visando a cooperação e a entreajuda e, também por acompanhar de forma mais assertiva todo o processo de diversidade e heterogeneidade existente nas escolas, para que, assim, se consiga responder adequadamente às mudanças da população escolar (Leitão, 2010).

Deste modo Leitão (2010), uma das estratégias que os professores podem e devem adotar para a inclusão de alunos com NEE é a aprendizagem cooperativa. Esta constitui uma escolha assertiva, pois está centrada no aluno e no trabalho cooperativo entre grupos.

Leitão (2010, p.9) evidencia o facto de as escolas serem, atualmente, confrontadas com uma grande “diversidade étnica e cultural, com problemas de comportamento, violência, casos de toxicodependência, deficiência, entre muitos outros”, leva a que seja imprescindível um maior investimento nas oportunidades educacionais, na valorização pessoal dos professores e na necessidade existente em elaborar estratégias de



desenvolvimento inicial e de formação contínua, para ajudar estes profissionais a adotarem novas formas de trabalho, munindo-os de ferramentas que lhes permitam dar, assim, respostas às necessidades das crianças.

Neste sentido, os docentes podem começar por desenvolver práticas pedagógicas visando a cooperação e a entreaajuda e, também por acompanhar de forma mais assertiva todo o processo de diversidade e heterogeneidade existente nas escolas, para que, assim, se consiga responder adequadamente às mudanças da população escolar (Leitão, 2010).

## **5. Atitudes e competências dos docentes para uma escola inclusiva**

Atualmente as práticas de exclusão avançaram para uma perspetiva de inclusão, assim como para uma maior consciencialização dos direitos e deveres de cada indivíduo, como opção de apresentar soluções à sociedade heterogénea existente. As atitudes dos professores face aos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais no ensino regular têm melhorado visivelmente, no entanto o processo de inclusão destas crianças/jovens no ensino regular não está isento de dificuldade. Neste sentido torna-se primordial que os professores corrijam as suas atitudes e efetuem nas suas funções, uma atitude mais executável, e inclusiva, devendo para isso, começar por ajustar o currículo, e posteriormente repensar as suas estratégias e métodos de trabalho, de maneira a responder às necessidades de todos os alunos.

Wilczenski (1993), citado por Poças (2009, p.37) defende que “o sucesso da inclusão de crianças com NEE nas atividades letivas regulares depende de uma intensa preparação que os professores poderão receber durante a sua formação”. Para este autor, os professores que utilizam estratégias de ensino inclusivas com maior frequência são aqueles que têm mais atitudes positivas em relação à inclusão (citado por Oliveira et al., 2005). Existem vários estudos que visam a compreensão dos fatores associados à inclusão de alunos com NEE. A maioria deles comprova que as atitudes favoráveis dos professores são consideradas fatores decisivos para que este processo decorra com sucesso (Monteiro & Santos, 2002).

De uma forma geral, a variável que mais influencia as atitudes dos professores é a perceção do grau de êxito obtido, “pois esta tem subjacente uma série de outras variáveis como: o nível de informação, conhecimentos adquiridos, aquisição de estratégias específicas, contacto com a experiência e com alunos com deficiência” (Nunes, 2000, p. 20). Apesar do contacto com os alunos com deficiência proporcionar, na maioria das vezes,

o aperfeiçoamento de atitudes positivas por parte dos professores, existem situações em que este mesmo contacto pode resultar em experiências negativas. Neste sentido, os autores aconselham que esta intervenção seja muito bem planeada e sistematizada (Reberet al., 1995, citado por Poças, 2009). Tal como referem, Alperet al. (1995, citados por Nielsen, 1999), se for proporcionada aos alunos com NEE a oportunidade de interagirem com outras pessoas, em meios educativos inclusivos, tal poderá prepará-los melhor para a vida em sociedade.

Entende-se que para Guerra (2002), a diferenciação do ensino constitui uma estratégia valiosa, pois ajuda os alunos mais fracos a encontrarem os seus interesses. Neste sentido, [...] o professor deve: respeitar as diferenças e o ritmo de aprendizagem dos alunos; valorizar as experiências anteriores (escolares ou não); estimular as interações, troca de experiências e saberes; promover as responsabilidades individuais; valorizar as aquisições e produções dos alunos; criar um clima favorável ao desenvolvimento sócio – moral (Guerra, 2002, p. 12. citado por Carvalho, 2011).

Por outro lado, e de acordo com a opinião de Serrano (2008), o docente tem de saber como aprendem os alunos, reconhecendo os seus métodos de aprendizagem e organizando o currículo em função dos seus estilos de aprendizagem. Já Correia (2008) afirma que, só estaremos perante uma inclusão com sucesso quando existir uma planificação devidamente elaborada e estruturada para a criança com NEE, devendo esta aceder a serviços e práticas que lhe permitam um bom atendimento e um pacote legislativo condicente com a sua adequada inclusão nas escolas regulares. Será indispensável, para que este processo de inclusão se verifique, a cooperação entre a escola, a família e a comunidade.

Com efeito, Correia (2008), refere que a filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, constituindo um modelo eficaz para a comunidade e, particularmente, para os alunos com NEE.

Como se afirmou anteriormente, este processo depende em grande medida das atitudes dos docentes como o demonstraram algumas das investigações analisadas.

Destaca-se o estudo de Garcia e Alonso (1985) acerca das atitudes dos professores face à integração escolar de crianças com NEE, concluíram que os professores mais jovens apresentam atitudes mais positivas face à integração de crianças com NEE; por estarem informados sobre este processo. Por outro lado, observam-se diferenças significativas entre os professores dos diferentes níveis de ensino, ou seja, quanto mais elevado for o grau de ensino, menos positivas são as atitudes dos professores (Garcia, & Alonso, 1985). Ainda

nesta linha de pensamento, para Croll e Moses (1995), a partir de um estudo realizado no Reino Unido, avaliaram o grau e o tipo de influência das NEE apresentadas pelos alunos de uma escola de ensino regular. Os autores concluíram que existe uma atitude mais favorável relativamente à inclusão de crianças deficientes motoras ou com dificuldades de aprendizagem do que relativamente à inclusão de crianças deficientes mentais que apresentem problemas comportamentais (Silva, 1997, citado por Nunes, 2000).

Deste modo, para que a escola consiga de facto evoluir da exclusão à inclusão, não basta colocar os alunos com DID em salas de aulas e em escolas regulares, se depois os docentes que com eles trabalham, não partilham dos ideais inclusivos, e deste modo, os alunos nunca conseguirão o sucesso. Sobretudo, os docentes não podem sentir esta interação com a criança ou jovem com DID como uma obrigação, pois tal trará, sem dúvida, muito baixas expectativas relativamente aos alunos. Assim, e de acordo com Ferreira (2012), procurou-se essencialmente determinar quais as atitudes dos docentes do ensino básico relativamente aos alunos com DID e compreender melhor os obstáculos que poderão surgir face à inclusão. Dessa forma, conclui-se que numa sociedade global, multicultural, é imprescindível que a escola se constitua como uma instituição que dá resposta a todos independentemente “das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”. Em sociedades cada vez mais diversas, a organização de uma escola inclusiva engloba pois o grande desafio. Porém, progredir para uma escola de qualidade, que convida à diversidade e onde todos consigam encontrar lugar para o seu desenvolvimento integral, independentemente da natureza diversa das suas características (género, nível económico e social, grupo étnico e cultural, código linguístico, competências, capacidades...), impõe uma reflexão intensa sobre as formas de organização da escola, as práticas de diagnóstico das DID e o planeamento da intervenção educativa. Todo este processo reflexivo está inerente, em grande medida, à formação e valorização profissional de educadores e professores, integrando um dos fatores chave para uma educação universal de qualidade.

## **Parte II – Estudo Empírico**



## 1. Problemática e contexto de estudo

As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com DID são o alvo deste estudo que se centra no ensino regular, num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo.

O conhecimento das “Atitudes dos Professores face à Inclusão dos Alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais no Ensino Regular”, é fundamental para que sejam encontradas respostas eficazes que promovam a aquisição e o desenvolvimento de novas aprendizagens, capazes de motivar estes alunos e de os ajudar, posteriormente, na sua inclusão e autonomia no ensino regular.

Conforme indicado no Relatório de Avaliação Externa, o agrupamento alvo deste estudo integra os estabelecimentos de educação e de ensino de duas freguesias urbanas, e de duas freguesias rurais, no distrito de Beja. Para além da escola básica do 2.º e 3.º ciclo. Não existem diferenças relevantes para cada uma das unidades educativas, verificando-se apenas distinção no tocante às características físicas do espaço. As instalações das escolas/JI apresentam um bom nível de qualidade e de segurança interna. Dos 132 docentes pertencentes à extensão educativa, 69,7% pertencem aos quadros de agrupamento e de zona pedagógica (15,2% com a categoria de professor titular), exercendo 34,1%, a atividade profissional há mais de 10 anos. As restantes funções estão a cargo de 32 profissionais, entre assistentes operacionais e técnicos. O número destes elementos não é adequado às necessidades da instituição, justificando o recurso a trabalhadores dos planos ocupacionais de emprego sem formação adequada.

O Agrupamento, pelo facto de usufruir da Unidade de Ensino Estruturado e da Sala de Multideficiência, beneficia de uma Terapeuta da Fala, e de uma Fisioterapeuta. No âmbito do *Projeto Território Educativo de Intervenção Prioritária*, a Escola usufrui dos serviços de uma Psicóloga Escolar e de uma Assistente Social.

Relativamente às habilitações académicas dos pais/mães dos alunos que frequentam estes estabelecimentos de ensino, 16,3% têm o ensino básico, 12,3% concluíram o ensino secundário e 8,8% possuem habilitações de nível superior, os restantes não são mencionados. Exercem também atividades profissionais diversificadas, incluindo-se as mesmas, nas seguintes categorias mais representativas: operários, artífices e trabalhadores similares das indústrias extrativa e da construção civil (8,1%); trabalhadores não qualificados da agricultura e pescas (6,8%); pessoal dos serviços diretos e particulares de

proteção e segurança (6,5%); trabalhadores não qualificados dos serviços de comércio (4,3%), não havendo informação sobre os restantes.

### **1.1. Objetivos, Hipóteses e Variáveis**

Na base deste estudo estão duas questões de partida, tendo em vista exprimir aquilo que se procura explicar e compreender melhor. Assim, considera-se pertinente a formulação destas questões, uma vez que os professores do ensino regular se deparam no seu quotidiano e nas suas funções docentes com esta realidade, que é a aceitação ou não da inclusão dos alunos com DID, a qual se irá repercutir no sucesso ou não do processo da inclusão.

Como sugerem Quivy e Campenhoudt (2003, p.35), procurou-se que as questões de pesquisa definidas obedecessem a três critérios: Clareza; Exequibilidade; Pertinência. Simultaneamente, pretendeu-se, com as seguintes questões, focalizar o propósito que orientará o estudo.

Para responder às questões enunciadas, foram definidos como objetivos:

- Compreender as conceções dos professores sobre inclusão;
- Conhecer as opiniões e atitudes dos professores sobre a inclusão escolar dos alunos com DID no ensino regular;
- Identificar as vantagens e desvantagens da inclusão destes alunos no ensino regular;
- Investigar sobre qual a forma ideal para responder aos problemas identificados na inclusão dos alunos com DID;
- Delinear uma proposta de intervenção que responda às necessidades identificadas.

A formulação das hipóteses foi considerada no presente estudo como uma “hipótese que é, portanto, uma proposição testável, que pode vir a ser a solução do problema”. (McGuigan, 1976, p.37).

Uma outra definição de hipótese é a utilizada por Kerlinger, (1980, citado por Cabrita 2003, p. 45), refere que “ [...] é um enunciado pressuposto das relações entre duas ou mais variáveis, aplicando a tónica na necessidade de averiguação para a comprovação do corpo de hipóteses definido num estudo de investigação”.

Bell (1997, p. 35-36) afirma que: “As hipóteses fazem afirmações sobre relações entre variáveis e fornecem ao investigador uma linha de orientação quanto à forma como o palpite original poderá ser testado. Se considerarmos a hipótese, porque a nossa suposição assim o sugere, de que a idade (uma variável) influencia a opinião (outra variável), podemos tentar descobrir se, na realidade, tal se verifica pelo menos entre os indivíduos da nossa amostra”, (citado por Pinto 2015, p.48).

A presente investigação pressupõe a formulação de três hipóteses explicativas:

Hipótese 1: Os professores do ensino regular com menos tempo de serviço apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão dos alunos com DID nas turmas regulares;

Hipótese 2: Os professores do ensino regular com menos idade apresentam atitudes mais positivas face à inclusão das crianças com DID nas turmas regulares;

Hipótese 3: Os professores do ensino regular com mais tempo de serviço docente com alunos com DID apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão destas crianças.

Com o propósito de analisar os dados recolhidos pelo questionário foram consideradas as variáveis, de acordo com as variáveis dependentes e variáveis independentes.

Segundo Tuckman (2012, p.197), o fator que se expressa, oculta ou muda à medida que o investigador insere ou elimina ou faz variar a variável independente”. Ou seja, “é o fator [*sic*] que é observado e medido, para determinar o efeito da variável independente, ou seja, o fator [*sic*] que se manifesta, desaparece ou varia à medida que o investigador introduz ou remove ou faz variar a variável independente”.

A variável dependente deste estudo é: As atitudes dos docentes face à Inclusão dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidamentais. As variáveis independentes e de acordo com as hipóteses definidas anteriormente, são o escalão etário; a experiência profissional e a experiência, na docência de alunos com DID.



## **2. Metodologia**

### **2.1 Modelo de Investigação**

Tuckman (2012, p.47) afirma que [...] a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. Tais respostas podem ser abstratas [*SIC*] e gerais, como é muitas vezes o caso na investigação fundamental, ou podem ser com frequência altamente concretas e específicas, como acontece na demonstração ou na investigação aplicada. Em ambos os tipos de investigação, o investigador descobre os factos e formula então, uma generalização baseada na interpretação desses factos.

Também para Lakatos e Marconi (2008, p.46), a metodologia é considerada como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar como objetivos, conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detetando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Neste estudo, optou-se por um modelo de investigação para a ação, porque interessava não só conhecer uma dada realidade, mas também apresentar propostas que conduzissem à resolução dos problemas identificados.

A investigação para a ação surge assim, como o estudo de uma situação social com o fim de aperfeiçoar a sua qualidade. Embora toda a pesquisa realizada tenha tido a intenção de introduzir melhorias no contexto em estudo, por razões temporais, não foi possível completar o ciclo característico de uma verdadeira investigação ação, (Fortin, 2009).

Seguiu-se uma metodologia de natureza essencialmente quantitativa, com a aplicação de um inquérito por questionário para a recolha de dados. O método quantitativo ou de medida aplicado neste estudo, traduz-se na observação, por meio de perguntas fechadas ou abertas, a uma amostra particular de 72 professores de um agrupamento, a fim de obter respostas, mediante uma análise quantitativa, ou seja, através da estatística. As vantagens deste método, traduzem-se em termos de; economia de tempo; anonimato dos inquiridos; maior liberdade nas respostas (sentimento de à vontade); facilidade no tratamento estatístico e extensão e capacidade de generalização dos resultados.



## 2.2. Técnicas e procedimentos de recolha de dados

A variável dependente - atitudes dos professores face à inclusão escolar de alunos com DID no ensino básico regular, é operacionalizada pela escala “Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales” de Garcia e Alonso (1985), devidamente traduzida e validada.

Para Tuckman (2012, p.401), “uma escala de intervalos aparentemente iguais, permite que os sujeitos registem a dimensão do seu acordo ou desacordo com uma determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença ou uma apreciação”.

Ainda segundo Tuckman (2012), as escalas são esquemas construídos ou utilizados pelos investigadores para quantificar as respostas dos sujeitos a uma determinada variável. Uma escala pode ajudar os investigadores a obterem dados de intervalos relativos às atitudes dos sujeitos, às suas apreciações ou perceções sobre qualquer assunto ou objeto.

O mesmo autor refere que, as respostas dadas pelos sujeitos a cada item individual são correlacionadas com os resultados totais que são obtidos no conjunto da escala. Este processo de análise dos itens dá-nos uma indicação do grau de consonância ou coincidência entre cada um dos itens individuais e o resultado total, ou seja, permite verificar até que ponto cada um dos itens mede aquilo que o teste procura medir.

Uma escala pode ajudar os investigadores a obterem dados de intervalos relativos às atitudes dos sujeitos, às suas apreciações ou perceções sobre qualquer assunto ou objeto. No presente estudo, optámos por uma escala de Likert para medir a atitude dos docentes face à inclusão de alunos com DID. A escala de Likert apresenta cinco pontos separados por intervalos considerados com iguais distâncias. O sujeito responde indicando a sua atitude, fazendo uma marca na escala, que pode ir desde o “concordo totalmente” até ao “discordo totalmente”; alguns itens são escritos de forma positiva e outros de forma negativa. Os itens podem ser escritos em ambas as direções, de modo a contrariar a tendência de os sujeitos, de forma automática e irrefletida, darem a mesma resposta a todas as questões. Ao inverterem-se as classificações das indicações negativas de adiamento, a escala dá-nos um resultado total que reflete o grau de adiamento. Uma pessoa com tendência para o adiamento irá concordar com as indicações positivas e discordar das negativas, ao passo que um sujeito que não tenha a tendência para o adiamento irá responder exatamente da forma oposta.

O instrumento de pesquisa utilizado neste estudo foi o inquérito por questionário, cujos dados recolhidos foram alvo de análise do programa SPSS, versão 23. (Apêndice C) Para a elaboração deste instrumento de recolha de dados, consideraram-se os objetivos do estudo.

O questionário aplicado, contou com a formulação de questões do tipo fechado e, também por duas questões do tipo aberto. As respostas são dadas numa escala de Likert, com quatro pontos: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo; (3) Concordo; (4) Concordo totalmente, através dos quais os sujeitos expressam o seu grau de concordância com as afirmações indicadas.

Os inquiridos foram solicitados a indicar, na escala de quatro itens, a opinião negativa ou positiva relativamente ao objeto de estudo. Retirou-se desta escala o item de posição neutral, referente à questão “sem opinião”, para que os inquiridos assumissem uma opinião clara sobre os itens em análise.

O Inquérito por Questionário foi elaborado considerando: a primeira parte, constituída por sete questões, medidas com uma escala nominal, à exceção dos itens 2,3,6 e 7 (ordinal), que nos permite medir especificamente de que modo as condições referentes à caracterização sociodemográfica dos participantes de um Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo interferem nas atitudes/opiniões dos professores face à inclusão de alunos com DID no ensino regular. As questões apresentam-se sob a forma de perguntas fechadas e de seleção escolha/múltipla.

A segunda parte consiste na formulação de duas questões de natureza aberta, inferidas com uma escala nominal String, que nos interessa medir através do tratamento da análise de conteúdo, a opinião dos inquiridos relativamente ao que, para eles, representa o conceito de inclusão e, também, o que, na sua opinião, serão as condições necessárias para a construção de uma escola inclusiva para os alunos com DID no ensino regular.

A terceira parte é composta por uma escala nominal do tipo de Larrivee e Cook (1979), (Anexo A), (a partir da tradução castelhana já realizada por Garcia e Alonso, 1985, citados por Ferreira, 2012), constituída pela Escala de Atitudes dos Professores face à Inclusão Escolar de Alunos com DID, (Anexo B).

Procedeu-se ainda à adaptação e tradução de alguns itens do questionário de Garcia e Alonso (1985), adaptado também por Ferreira (2012) e Pinto (2015). Garcia e Alonso (1985), realizaram um estudo em Espanha intitulado “Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales”, e que tinha como objetivo

perceber quais as “variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños com necesidades especiales en dieciséis centros educativos normales” (Garcia, & Alonso, 1985, p.51 citado por ferreira (2012).

No instrumento de medida utilizado, acrescentaram-se, ainda, outros itens que se entendeu serem, também, de grande relevância para o objeto em estudo desta investigação, de modo a perfazer os 34 itens do tipo Likert.

Foi realizado o pré – teste com o propósito de realçar falhas e proceder ao melhoramento do instrumento de recolha de dados. De acordo com Gil (2007, p. 137), o pré-teste está “centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente aquilo que se pretende medir”.

No âmbito deste estudo, o pré - teste foi assim aplicado, no dia 17 de fevereiro de 2016 a um grupos de cinco professores do ensino regular e também da educação especial do agrupamento referente ao estudo. Após as devidas retificações aplicou-se o questionário final entre os dias 17 de março e 4 de abril a uma amostra alargada de docentes (N= 72, correspondendo a 67% do universo total e englobando 7 docentes de Educação Especial) de um agrupamento de escolas do Baixo Alentejo. Tendo em consideração que a amostra era maior de 50 (indivíduos) e constituída por um grupo, e as variáveis eram na sua grande maioria nominais (escala), utilizou-se o teste estatístico Qui-quadrado ( $\chi^2$ ) para perceber a existência de relação, assim como o teste estatístico Phi-Cramer para determinar a correlação. Procedeu-se de seguida à utilização do método de coeficiente de Alpha de Cronbach( $\alpha$ ).

Assim, “por consistência interna entende-se o grau de uniformidade e de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem a escala. Também um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o ( $\alpha$ ) é pelo menos 0.70. Contudo, em alguns estudos de investigação das Ciências Sociais, um ( $\alpha$ ) de 0.60 é considerado aceitável desde que os resultados obtidos com esse instrumento sejam interpretados com precaução e tenham em conta o contexto de computação do índice” (Maroco, 2011 cit. in Pinto 2015, p.57).

### **2.3. Organização da escala**

A escala nominal encontra-se organizada por 34 itens de escolha múltipla, numa escala tipo Likert. (Apêndice A).

A escala incorpora 34 itens relativamente a atitudes (negativas e positivas), dos docentes face à inclusão de alunos com DID nas turmas do ensino regular.

Os 34 itens encontram-se distribuídos pelas 7 dimensões abaixo descritas:

Dimensão A – Competências dos Professores (incorpora os itens: 1,7,24,25,28,32);

Dimensão B – Formação dos Professores (incorpora os itens: 2,8,11,20 e 26);

Dimensão C – Exigências Adicionais aos Professores (incorpora os itens: 3,4,16, 17 e 21);

Dimensão D – Vantagens da Inclusão para os Alunos com DID (incorpora os itens: 5,13,18,33);

Dimensão E – Vantagens da Inclusão para os Alunos ditos Normais (incorpora os itens: 9, 22, 27 e 34);

Dimensão F: – Desvantagens da Inclusão para os Alunos com DID (incorpora os itens: 14,15,23,29, 30 e 31);

Dimensão G. – Desvantagens da Inclusão para os Alunos ditos Normais (incorpora os itens 6,10,12 e 19).



## **Procedimentos do processo de investigação**

Numa primeira fase da investigação realizou-se um levantamento provisório dos dados, recorreu-se para isso, a conversas informais e a pesquisa bibliográfica para o conhecimento das atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com DID no ensino regular, de modo a caracterizar a situação real e mais tarde se poder encontrar estratégias e soluções a colocar em prática aproximando-a da situação ideal.

Solicitando-se autorização para a aplicação do questionário em meio escolar. Após a aprovação pelo Sr. Diretor Regional de Educação do Alentejo (DREA), desencadeou-se os mecanismos conducentes à aplicação do questionário.

De seguida, numa segunda etapa construíram-se os instrumentos de recolha de dados que contribuíram para a caracterização da situação real. Posteriormente, numa terceira fase foi selecionada a amostra, à qual foram aplicados o questionário e a escala de atitudes/opiniões. Estes foram respondidos em meio escolar e distribuídos, em envelope fechado, aos professores do Ensino Regular e de Educação Especial, tendo sido assegurada a confidencialidade dos inquiridos e das respostas obtidas. Numa quarta fase, procedeu-se à análise e tratamento dos dados obtidos e elaborou-se uma proposta de um projeto de intervenção, que permitisse dar resposta a algumas das necessidades verificadas.

### **3. População e Amostra**

A amostra do presente estudo é constituída por 72 inquiridos, o que constitui 67% dos inquiridos dimensionados pelo universo estatístico considerado (N=108), professores do ensino regular, incluindo o grupo de professores de Educação Especial (N=7). Os critérios que presidiram à escolha desta população são os seguintes: 1). O facto de a pesquisadora exercer funções no Concelho onde se situa o Agrupamento de Escolas; 2). Optou-se por uma amostragem não probabilística, por conveniência, que ocorre quando a participação é voluntária ou os elementos da amostra são escolhidos por uma questão de conveniência (por proximidade à residência e por conhecimento da instituição educativa); 3). Na amostragem de conveniência, tal como o nome indica, tomou-se como amostra os elementos da população que estavam mais disponíveis; 4). Considerou-se o conhecimento

da realidade educativa do Agrupamento em estudo e do correspondente meio sócio - económico e cultural em que as escolas deste se inserem e foi considerada a disponibilidade e colaboração manifestada pelo Agrupamento de Escolas, aquando dos contactos efetuados para a realização do estudo. O número de docentes está distribuído pelos diferentes níveis de ensino do agrupamento em estudo, como se apresenta no quadro seguinte:

**Quadro 1 - Número de docentes distribuídos pelos diferentes níveis de ensino**

<b>Níveis de Ensino</b>	<b>Número de docentes</b>
Pré-Escolar	12
1.º Ciclo	31
2.º Ciclo	31
3.º Ciclo	22
Educação Especial	7
Intervenção Precoce (Educadores de Infância)	5
<b>Total</b>	<b>108</b>

Como se pode verificar, o número de docentes distribuídos pelos diferentes níveis de ensino perfaz o total de 108.

A situação ao nível do tipo de vínculo e o tempo de experiência profissional do pessoal docente do agrupamento deste estudo é a seguinte:

## Quadro 2 - Situação e experiência profissional do Pessoal Docente

		Tipo de vínculo			Experiência Profissional
		QA/QE	QZP	Cont.	Anos
Pré-Escolar		10	1	1	De 18 a 34 anos
1º Ciclo		25	5	1	De 11 a 34 anos
2ºCiclo		22	5	4	De 7 a 39 anos
3ºCiclo		10	5	7	De 2 a 25 anos
Educação Especial		5	0	2	De 6 a 24 anos
Intervenção	Precoce (E.I.)	4	1	0	De 14 a 27 anos

A maioria, dos docentes aqui representados, pertence ao 1º Ciclo do Ensino Básico, 25 docentes concretamente e estão integrados no quadro de agrupamento/quadro de escola, seguido dos 22 docentes do 2º ciclo também pertencentes ao agrupamento de escola/quadro de escola, a minoria dos docentes pertence à Intervenção Precoce. A maioria dos docentes tem entre 7 a 39 anos de experiência profissional.

### **Parte III- Apresentação, Discussão e Implicação dos Resultados**



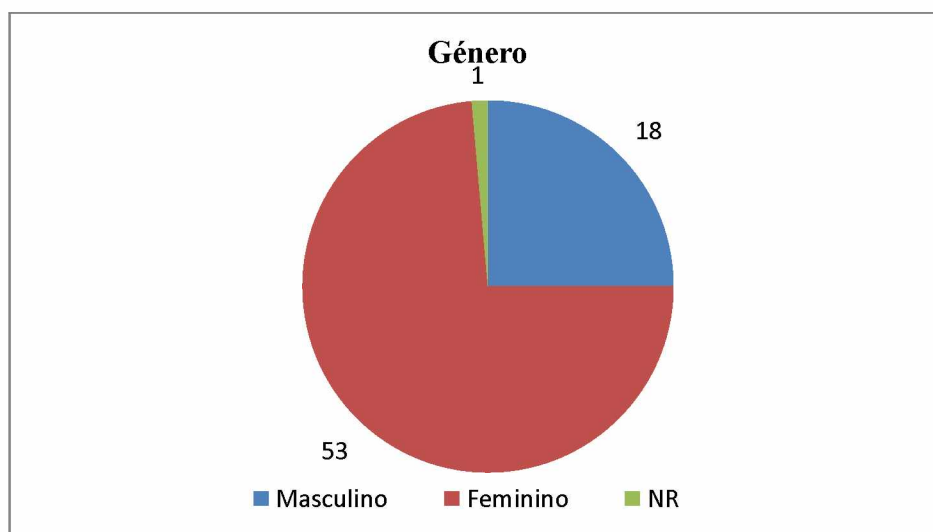
## 1. Análise dos questionários

Feita a recolha dos questionários, iniciou-se o tratamento da informação neles contida e a apresentação e análise dos resultados foram elaboradas tendo em conta a opção metodológica que constituiu a orientação da pesquisa, assim como os objetivos e hipóteses de trabalhos definidos. Construiu-se uma base de dados adaptada ao inquérito efetuado, onde foram registados os dados compilados. O tratamento estatístico dos dados foi realizado através da aplicação informática SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 23, tendo para tal sido codificadas as respostas dos questionários e a sua numeração sequencial, criando-se as variáveis em SPSS versão 23. Para as questões abertas procedeu-se à análise de conteúdo para tipificação de respostas, posteriormente convertidas em variáveis. No que diz respeito à fiabilidade interna do questionário, e quando utilizado o método de coeficiente de *alpha* de Cronbach( $\alpha$ ), no que se refere aos itens apresentados no questionário, verifica-se um valor elevado de consistência interna, uma vez que o valor é superior a 0.70, tendo sido obtido o valor de 0.95 (bons índices de intercorrelação entre os itens e o resultado total).

## 2. Caracterização dos participantes

Os dados que se apresentam a seguir resultam de um tratamento estatístico das questões que constituíram os inquéritos por questionário, aplicados a uma amostra de 67% do universo (N=108), correspondendo a 72 inquiridos.

Tendo em consideração que a amostra era maior de 50 (indivíduos) e constituída por um grupo, e as variáveis eram na sua grande maioria nominais (escala), utilizou-se o teste estatístico ( $\chi^2$ ), para perceber a existência de relação, assim como o teste estatístico Phi-Cramer para determinar a correlação. Procedeu-se de seguida à utilização do método de coeficiente de Alpha de Cronbach( $\alpha$ ).



**Gráfico 1 - Género dos inquiridos**

No que se refere ao género, constata-se uma grande diferença entre homens e mulheres, já que foram inquiridos 18 homens e 53 mulheres, existindo ainda um inquirido que não respondeu à questão.

**Quadro 3 - Faixas etárias**

Anos	Frequência	%
≤ 30	6	8.3
Entre 31 e 40	15	20.8
Entre 41 e 50	27	37.5
≥ 51	24	33.3
Total	72	100.0

Tendo em conta a tabela apresentada, verifica-se que as faixas etárias predominantes dos inquiridos são as de 41 a 50 anos e igual ou superior a 51 anos com 27 e 24 inquiridos respetivamente.

**Quadro 4 - Habilitações Académicas**

Habilitações	Frequência	%
Bacharelato	2	2.8
Licenciatura	40	55.6
Mestrado	29	40.3
Doutoramento	1	1.4
Total	72	100.0

Quanto às habilitações académicas, a tabela anterior demonstra que a grande maioria possui qualificações ao nível de licenciatura (40 inquiridos) e mestrado (29 inquiridos).

**Quadro 5 - Formação Específica em Educação Especial**

Formação	Frequência	%
Sim	20	27.8
Não	49	68.1
NR	3	4.2
Total	72	100.0

A maioria dos profissionais (49 inquiridos) não possui formação específica em educação especial, existindo apenas 20 com essa formação.

**Quadro 6 - Categoria Profissional**

Categoria Profissional	Frequência	%
Professor do Quadro de Agrupamento	40	55.6
Professor do Quadro de Zona Pedagógica	15	20.8
Professor Contratado	14	19.4
Outra	2	2.8
NR	1	1.4
Total	72	100.0

Em relação à categoria profissional desses profissionais, demonstra-se que foram inquiridos maioritariamente profissionais pertencentes ao Quadro de Agrupamento (40 inquiridos), estando os restantes distribuídos por categoria de quadro de zona pedagógica e contratados, com 15 e 14 inquiridos respetivamente.

**Quadro 7 - Experiência Profissional**

Experiência Profissional	Frequência	%
Menos de 10 anos	10	13.9
Entre 10 e 20 anos	24	33.3
Entre 21 e 30 anos	26	36.1
Mais de 31 anos	12	16.7
Total	72	100.0

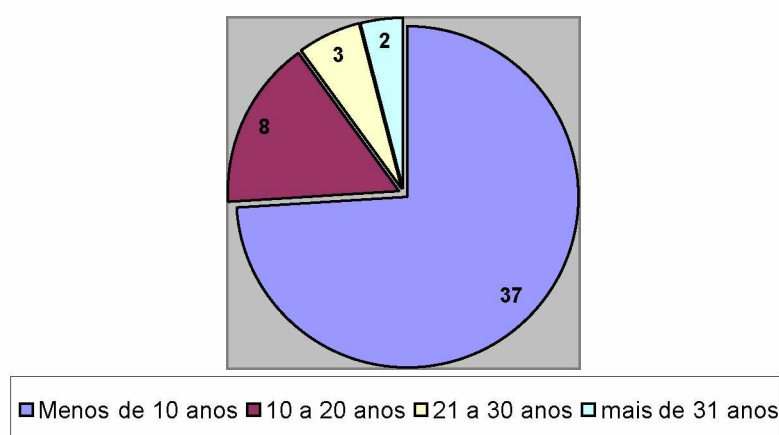
A maioria dos profissionais tem uma experiência entre 10 e 30 anos repartida por dois grupos (26 inquiridos com experiência entre 21 e 30 anos e 24 inquiridos com experiência entre 10 e 20 anos).



### Quadro 8 - Experiência profissional na docência com alunos com DID

Experiência com alunos DID	Frequência	%
Sim	53	73.6
Não	19	26.4
Total	72	100.0

A grande maioria dos inquiridos (53 profissionais) tem experiência na docência com alunos com DID, existindo apenas 19 sem essa experiência.



**Gráfico 2 - Tempo de experiência com alunos com DID**

Quando questionados sobre o tempo de experiência profissional com alunos com DID, dos 53 professores com essa experiência, a maioria (37) respondeu desempenhar essas funções há menos de 10 anos.

Poder-se-ia definir um perfil associado aos professores inquiridos, baseado nos dados predominantes nas respostas dadas pela maioria da amostra. Assim sendo, o professor é do género feminino, tem entre 41 e 50 anos de idade, com habilitações ao nível da licenciatura, sem especialização em educação especial, trata-se de um professor do quadro de agrupamento, com experiência profissional entre os 21 e 30 anos, assim como tendo experiência de trabalho com alunos DID, há menos de 10 anos.

### 3. Concepções sobre a inclusão escolar

No que se refere à segunda parte do questionário, foram colocadas duas questões abertas sobre o conceito de inclusão escolar e as condições necessárias para uma escola inclusiva.

**Quadro 9 - Concepções sobre a inclusão escolar**

<b>Tipologia de respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Integração escolar e social	7	9.7
Integração em turmas regulares	22	30.6
Escola para todos	9	12.5
Mesmas oportunidades para todos	5	6.9
Diferenciação na sala de aula	4	5.6
Aceitação e participação	11	15.3
NR	14	19.4
Total	72	100.0

Relativamente ao conceito de inclusão escolar, obtiveram-se respostas de âmbito mais geral (integração escolar e social, escola para todos, mesmas oportunidades para todos, aceitação e participação), assim como respostas mais concretas de contexto escolar (integração em turmas regulares, diferenciação na sala de aula), denotando-se que os professores possuem um conceito concreto de inclusão escolar, mas que este não se esgota nesse local, mas sim numa inclusão na comunidade. Apesar do elevado número de professores que não responderam à questão (14), a maioria dos inquiridos (22) refere a integração em turmas regulares, assim como a aceitação e participação destes alunos (11).

**Quadro 10 - Condições necessárias para a construção de  
uma escola inclusiva**

Tipologia de respostas	Frequência		
	Sim	Não	NR
Recursos humanos suficientes e especializados	33	23	16
Recursos materiais e físicos adequados	22	34	16
Ações de formação para o corpo escolar	3	53	16
Dinheiro	4	52	16
Adequar os programas escolares	5	51	16
Redução do número de alunos por turma	5	51	16
Mudar mentalidades e aceitação	10	46	16
Agrupar os alunos por níveis de aprendizagem	1	55	16
Mais disciplina	1	55	16
Participação dos pais e da comunidade	2	54	16

De todos os contributos dos professores para a construção de uma escola inclusiva, e que variam em diferentes áreas de intervenção, os recursos humanos suficientes e especializados são a condição mais referida (33 dos inquiridos), seguida dos recursos materiais e físicos adequados (22 inquiridos). No entanto, muitas outras condições são necessárias no entender dos professores inquiridos: mudar mentalidades e aceitação (10), adequar os programas escolares e a redução do número de alunos por turma (cada uma com 5 respostas), dinheiro (4), ações de formação para o corpo docente (3), participação dos pais e comunidade (2) e agrupar os alunos por níveis de aprendizagem e mais disciplina (também com 1 referência em cada).

#### 4. Atitudes dos docentes face à inclusão dos alunos com DID

No que diz respeito à terceira parte do questionário aplicado, são apresentados 34 itens numa escala de atitudes sobre diversos fatores associados à inclusão dos alunos com DID, variando as respostas em: 1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 – Concordo, 4 – Concordo totalmente.

**Quadro 11 - Muitas das atividades que os professores realizam com os alunos na turma são apropriadas para os alunos com DID**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	7	9.7
Discordo	30	41.7
Concordo	30	41.7
Concordo totalmente	4	5.6
NR	1	1.4
Total	72	100.0

Verifica-se uma distribuição muito equitativa das opiniões dos inquiridos entre a discordância (37) e a concordância (34).

**Quadro 12 - Os alunos com DID podem ser atendidos de uma forma mais ajustada em turmas especiais separadas**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	4	5.6
Discordo	16	22.2
Concordo	33	45.8
Concordo totalmente	18	25.0
NR	1	1.4
Total	72	100.0



Neste item, verifica-se a tendência dos inquiridos para concordarem (33) e concordarem totalmente (18).

**Quadro 13 - Os alunos com DID necessitam de realizar atividades impossíveis de pôr em prática na sala de aula**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	7	9.7
Discordo	25	34.7
Concordo	32	44.4
Concordo totalmente	7	9.7
NR	1	1.4
Total	72	100.0

Quanto a esta questão, verifica-se que a maioria dos professores tem uma posição de concordância (39).

**Quadro 14 - Conduta, na turma, de um aluno com DID, geralmente requer mais paciência do professor do que um aluno sem dificuldades**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	2	2.8
Discordo	10	13.9
Concordo	33	45.8
Concordo totalmente	25	34.7
NR	2	2.8
Total	72	100.0

O mesmo acontece nesta área, com grande parte dos inquiridos a assumirem uma opinião de concordância (58).

**Quadro 15 - Estar numa turma regular estimula o desenvolvimento escolar de alunos com DID**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	2	2.8
Discordo	15	20.8
Concordo	37	51.4
Concordo totalmente	13	18.1
NR	1	1.4
Total	72	100.0

Também neste âmbito, os professores manifestam a sua concordância (50).

**Quadro 16 - A atenção extra que requerem os alunos com DID resultará num prejuízo/ desvantagem para os outros alunos**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	3	4.2
Discordo	27	37.5
Concordo	27	37.5
Concordo totalmente	14	19.4
NR	1	1.4
Total	72	100.0

Uma opinião de concordância também é manifestada a este nível com 41 professores a concordarem e concordarem totalmente.

**Quadro 17 - A eficácia pedagógica dos professores nas turmas com alunos com DID fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	2	2.8
Discordo	21	29.2
Concordo	29	40.3
Concordo totalmente	18	25.0
NR	2	2.8
Total	72	100.0

Também ao nível da eficácia pedagógica existe uma maioria de inquiridos (47) a concordarem e concordarem totalmente.

**Quadro 18 - Só os professores de Educação Especial é que têm competências para trabalharem com os alunos com DID**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	9	12.5
Discordo	39	54.2
Concordo	14	19.4
Concordo totalmente	6	8.3
NR	4	5.6
Total	72	100.0

Já neste item, a maioria dos professores manifestam a sua discordância com 39 a discordarem e 9 a discordarem totalmente.

**Quadro 19 - A inclusão oferece possibilidades de interação na turma e assim favorecerá a compreensão e aceitação das diferenças**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	5	6.9
Discordo	4	5.6
Concordo	42	58.3
Concordo totalmente	19	26.4
NR	2	2.8
Total	72	100.0

Face ao item referido, a grande maioria dos inquiridos apresentam uma opinião de concordância (42 concordam e 19 concordam totalmente).

**Quadro 20 - É difícil manter a ordem numa turma regular que tenha um aluno com DID**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	6	8.3
Discordo	42	58.3
Concordo	18	25.0
Concordo totalmente	4	5.6
NR	2	2.8
Total	72	100.0

Nesta temática, a maioria dos inquiridos já manifestou discordância (48).



**Quadro 21 - Os professores das turmas regulares possuem muita da prática necessária para trabalhar com alunos com DID**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	6	8.3
Discordo	26	36.1
Concordo	34	47.2
Concordo totalmente	5	6.9
NR	1	1.4
Total	72	100.0

Apesar de repartida, neste item, os inquiridos apresentam maior tendência para uma opinião de concordância (39).

**Quadro 22 - A conduta dos alunos com DID na turma regular, será um mau exemplo para os outros alunos**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	20	27.8
Discordo	36	50.0
Concordo	13	18.1
Concordo totalmente	2	2.8
NR	1	1.4
Total	72	100.0

Uma posição de discordância é apresentada através da respetiva tabela, com 36 inquiridos a discordarem e 20 a discordarem totalmente.

**Quadro 23 - O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional do aluno com DID**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	2	2.8
Discordo	16	22.2
Concordo	45	62.5
Concordo totalmente	7	9.7
NR	2	2.8
Total	72	100.0

Relativamente a esta questão, a maioria dos professores manifesta uma opinião de concordância (52).

**Quadro 24 - O aluno com DID desenvolverá, provavelmente, as suas capacidades escolares mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	2	2.8
Discordo	23	31.9
Concordo	33	45.8
Concordo totalmente	9	12.5
NR	5	6.9
Total	72	100.0

Neste item, os inquiridos repartem a sua opinião, sendo a maioria de opinião de concordância (42).

**Quadro 25 - A maioria dos alunos com DID não se esforça por completar as suas tarefas**

ESCALA	Frequência	%
Discordo Totalmente	7	9.7
Discordo	38	52.8
Concordo	20	27.8
Concordo Totalmente	4	5.6
NR	3	4.2
Total	72	100.0

Uma opinião de discordância é exposta pela maioria dos professores nesta área (45).

**Quadro 26 - A inclusão dos alunos com DID implicará mudanças significativas nos procedimentos da classe regular**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	11	15.3
Discordo	45	62.5
Concordo	12	16.7
Concordo totalmente	1	1.4
NR	3	4.2
Total	72	100.0

Neste âmbito, a grande maioria dos inquiridos manifesta uma opinião tendencial de discordância (56).

**Quadro 27 - A inclusão de alunos com DID traduz-se em exigência e esforços adicionais para os docentes**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	0	0.0
Discordo	2	2.8
Concordo	50	69.4
Concordo totalmente	18	25.0
NR	2	2.8
Total	72	100.0

Neste item, é clara uma opinião de concordância por parte dos professores inquiridos (68).

**Quadro 28 - A maioria dos alunos com DID tem um comportamento ajustado na turma regular**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	1	1.4
Discordo	17	23.6
Concordo	50	69.4
Concordo totalmente	2	2.8
NR	2	2.8
Total	72	100.0

Também se verifica uma posição de concordância por parte da maioria dos inquiridos nesta área (52).



**Quadro 29 - O contacto que se estabelece entre os alunos de uma turma regular e os alunos integrados pode ser prejudicial**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	21	29.2
Discordo	35	48.6
Concordo	12	16.7
Concordo totalmente	1	1.4
NR	3	4.2
Total	72	100.0

A maioria dos professores expressa uma opinião de discordância neste item (56).

**Quadro 30 - Os professores das turmas regulares têm a preparação suficiente para ensinar os alunos com DID**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	8	11.1
Discordo	28	38.9
Concordo	27	37.5
Concordo totalmente	4	5.6
NR	5	6.9
Total	72	100.0

Apesar duma distribuição equitativa neste item (28 discordam e 27 concordam), a maioria apresenta uma opinião de discordância (36).

**Quadro 31 - Os alunos com DID monopolizam o tempo do professor**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	1	1.4
Discordo	29	40.3
Concordo	30	41.7
Concordo totalmente	8	11.1
NR	4	5.6
Total	72	100.0

Também face a opiniões diversificadas, nesta área a maioria dos professores têm uma opinião de concordância (38).

**Quadro 32 - A inclusão do aluno com DID promoverá a sua independência geral**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	2	2.8
Discordo	14	19.4
Concordo	45	62.5
Concordo totalmente	8	11.1
NR	3	4.2
Total	72	100.0

A maioria dos inquiridos manifesta uma opinião de concordância (53) face a este item.

**Quadro 33 - O aluno com DID manifesta problemas de conduta  
ao ser colocado numa turma regular**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	4	5.6
Discordo	44	61.1
Concordo	13	18.1
Concordo totalmente	5	6.9
NR	6	8.3
Total	72	100.0

Nesta área, os professores concentram uma opinião de discordância, tendo 44 discordado e 4 discordado totalmente.

**Quadro 34 - A inclusão de alunos com DID nas atividades curriculares  
torna a planificação e preparação das aulas mais difícil e complexa**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	0	0.0
Discordo	10	13.9
Concordo	44	61.1
Concordo totalmente	16	22.2
NR	2	2.8
Total	72	100.0

Ao nível da planificação e preparação das aulas, os inquiridos expressam claramente uma opinião de concordância (60) face à maior dificuldade e complexidade.

**Quadro 35 - A inclusão dos alunos com DID só é possível se houver colaboração entre o docente do Ensino Regular e o de Educação Especial**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	2	2.8
Discordo	2	2.8
Concordo	40	55.6
Concordo totalmente	27	37.5
NR	1	1.4
Total	72	100.0

Relativamente a este item, também se verifica uma opinião de concordância genérica (67).

**Quadro 36 - O ensino específico em função do diagnóstico tem vantagens se decorrer numa sala de apoio com professores especializados em vez de professores do ensino regular**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	0	0.0
Discordo	12	16.7
Concordo	41	56.9
Concordo totalmente	18	25.0
NR	1	1.4
Total	72	100.0

Outra posição de concordância é manifestada nesta temática, com 41 professores a concordarem e 18 a concordarem totalmente.



**Quadro 37 - A inclusão de alunos com DID pode ser vantajosa para os alunos de uma turma regular**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	2	2.8
Discordo	18	25.0
Concordo	43	59.7
Concordo totalmente	8	11.1
NR	1	1.4
Total	72	100.0

Neste item, também a maioria dos inquiridos (51) manifestam uma opinião de concordância.

**Quadro 38 - Os alunos com DID necessitam que se lhes diga exatamente o que devem fazer e como devem fazer**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	1	1.4
Discordo	10	13.9
Concordo	45	62.5
Concordo totalmente	14	19.4
NR	2	2.8
Total	72	100.0

Uma opinião de concordância é também verificada nesta área, com 45 inquiridos a concordarem e 14 a concordarem totalmente.

**Quadro 39 - A inclusão tem um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional do aluno com DID**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	13	18.1
Discordo	41	56.9
Concordo	11	15.3
Concordo totalmente	2	2.8
NR	5	6.9
Total	72	100.0

Já neste item, a discordância aparece com tendência por parte da maioria dos professores (54).

**Quadro 40 - A aceitação de alunos com DID em turmas regulares ocasiona demasiada confusão**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	5	6.9
Discordo	41	56.9
Concordo	18	25.0
Concordo totalmente	4	5.6
NR	4	5.6
Total	72	100.0

Assim acontece também neste item, com 41 inquiridos a discordarem e 5 a discordarem totalmente.

**Quadro 41 - Os alunos com DID vão ser isolados socialmente  
pelos alunos de uma turma regular**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	11	15.3
Discordo	44	61.1
Concordo	9	12.5
Concordo totalmente	5	6.9
NR	3	4.2
Total	72	100.0

Face a esta questão, a maioria dos professores inquiridos demonstra uma opinião de discordância (55).

**Quadro 42 - A presença dos alunos com DID traz benefícios  
para os docentes**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	6	8.3
Discordo	23	31.9
Concordo	29	40.3
Concordo totalmente	7	9.7
NR	7	9.7
Total	72	100.0

Neste item, a opinião reparte-se entre a discordância (23) e a concordância (29), apesar da maioria ter uma opinião de concordância (36).

**Quadro 43 - Aos alunos com DID deverão ser concedidas tantas oportunidades quantas sejam possíveis para incluírem uma turma regular**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	2	2.8
Discordo	3	4.2
Concordo	52	72.2
Concordo totalmente	11	15.3
NR	4	5.6
Total	72	100.0

No que se refere a este item, verifica-se que claramente os inquiridos manifestam uma opinião de concordância (63).

**Quadro 44 - A presença de alunos com DID promoverá a aceitação das diferenças por parte dos seus pares**

ESCALA	Frequência	%
Discordo totalmente	1	1.4
Discordo	4	5.6
Concordo	44	61.1
Concordo totalmente	20	27.8
NR	3	4.2
Total	72	100.0

Neste item, os professores também apresentam uma clara opinião de concordância, com 44 a concordarem e 20 a concordarem totalmente.



## **Discussão dos Resultado**

Procurou-se discutir os respetivos dados em função dos objetivos e hipóteses definidos na investigação em causa.

### **1º- Objetivo:** *Compreender as concepções dos professores sobre inclusão.*

Tal como já referido anteriormente na análise descritiva das variáveis, no que se refere ao conceito de inclusão, os professores referem duas abordagens, uma de âmbito mais geral e outra mais específica de contexto escolar.

Relativamente ao conceito de inclusão escolar, os docentes têm uma concepção geral com diferentes pontos de vista explicados pela (s): Integração escolar e social; Escola para todos; Mesmas oportunidades para todos; Aceitação e participação.

Estas relacionam uma visão de inclusão escolar que não se esgota nesse contexto e espaço, antes remete para uma abordagem de igualdade, solidariedade e participação comunitária.

No entanto, existem também concepções mais específicas de âmbito escolar como se denota a partir destas respostas: Integração em turmas regulares; Diferenciação na sala de aula.

Se por um lado defendem a inclusão de alunos com DID em turmas regulares, manifestam também preocupação na necessidade de diferenciação na sala de aula.

Decorrentes dessa inclusão escolar, os professores apontam um conjunto de condições necessárias a essa escola inclusiva em diferentes áreas de intervenção como sejam: Recursos humanos suficientes e especializados; Recursos materiais e físicos adequados; Mudar mentalidades e aceitação; Adequar os programas escolares; Redução do número de alunos por turma; Dinheiro; Ações de formação para o corpo docente; Participação dos pais e comunidade; Agrupar os alunos por níveis de aprendizagem; Mais disciplina.

Também quanto às condições necessárias para uma escola inclusiva, os professores manifestam contributos de carácter mais genérico e de envolvimento comunitário (mudar mentalidades e aceitação, participação dos pais e comunidade), embora centrem as suas

estratégias numa visão mais prática de contexto escolar que vão ao encontro das dificuldades que sentem no seu quotidiano de trabalho.

Estas opiniões encontram respaldo na literatura, como por exemplo quando Correia (2008), afirma que o princípio de inclusão exige um procedimento de inovação e mudança do conceito da escola regular e, também, da educação especial para que a criança com NEE possa beneficiar de uma instrução que considere as suas necessidades primordiais e também as suas motivações.

Na mesma linha de pensamento, Morgado (2010, p.24), esclarece que, [...] do ponto de vista do aluno, a inclusão não é uma regalia, é um direito, na opinião dos agentes educativos não é um gosto, não é uma persuasão, não é uma certeza de natureza técnica, é um exercício de TODOS e para TODOS.

Sendo assim, os docentes inquiridos partilham na sua grande maioria de uma opinião que é defendida por estes autores.

**2º Objetivo:** *Conhecer as opiniões dos professores sobre a inclusão escolar dos alunos com DID.*

De acordo com a análise descritiva efetuada anteriormente sobre todas as variáveis, poderemos analisar as opiniões dos professores de uma forma mais agregada, ou seja por categorias, tendo em consideração todos os dados recolhidos e as opiniões emitidas.

Deste modo, no quadro abaixo, verifica-se a existência de concordância na maioria dos itens da escala, existindo algumas afirmações que reúnem discordância.

**Quadro 45- Percentagem das afirmações concordantes e discordantes dos inquiridos**

Afirmações:	Discordância	Concordância
2- Os alunos com DID podem ser atendidos de uma forma mais ajustada em turmas especiais separadas;	_____	70.8%
3- Os alunos com DID necessitam de realizar atividades impossíveis de pôr em prática na sala de aula;	_____	54.1%
4- A conduta, na turma, de um aluno com DID, geralmente requer mais paciência do professor do que um aluno sem dificuldades;	_____	80.5%
5- Estar numa turma regular, estimula o desenvolvimento escolar de alunos com DID;	_____	69.5%
6- A atenção extra que requer os alunos com DID, resultará num prejuízo/desvantagem para os outros alunos;	_____	56.9%
7- A eficácia pedagógica dos professores nas turmas com alunos com DID fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade;	_____	65.3%
8- Só os professores de Educação Especial são quem tem competências para trabalharem com os alunos com DID;	66.7%	_____
9- A inclusão oferece possibilidades de interação na turma e assim favorecerá a compreensão e aceitação das diferenças;	_____	84.7%
10- É difícil manter a ordem numa turma regular que tenha um aluno com DID;	66.6%	_____
11- Os professores das turmas regulares possuem muita da prática necessária para trabalharem com alunos com DID;	_____	54.1%
12- A conduta dos alunos com DID na turma regular, será um mau exemplo para os outros alunos;	77.8%	_____
13- O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional do aluno com DID;	_____	72.2%
14- O aluno com DID desenvolverá, provavelmente, as suas capacidades escolares mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular;	_____	58.3%
15- A maioria dos alunos com DID não se esforça por completar as suas tarefas;	62.5%	_____
16- A inclusão dos alunos com DID implicará mudanças significativas nos procedimentos da classe regular;	_____	79.2%
17- A inclusão de alunos com DID traduz-se em exigência e esforços adicionais para os docentes;	_____	94.4%
18- A maioria dos alunos com DID tem um comportamento ajustado na turma regular;	_____	72.2%
19- O contacto que se estabelece entre os alunos de uma turma regular e os alunos integrados pode ser prejudicial;	77.8%	_____

Afirmações	Discordância	Concordância
21- Os alunos com DID monopolizam o tempo do professor;	_____	52.8%
22- A inclusão do aluno com DID promoverá a sua independência geral;	_____	73.6%
23- O aluno com DID manifesta problemas de conduta ao ser colocado numa turma regular;	66.7%	_____
24- A inclusão de alunos com DID nas atividades curriculares torna a planificação e preparação das aulas mais difícil e complexa;	_____	83.3%
25- A inclusão dos alunos com DID só é possível se houver colaboração entre o docente do Ensino Regular e o de Educação Especial;	_____	93.1%
26- O ensino específico em função do diagnóstico tem vantagens se decorrer numa sala de apoio com professores especializados em vez de professores do ensino regular;	_____	81.9%
27- A inclusão de alunos com DID pode ser vantajosa para os alunos de uma turma regular;	_____	70.8%
28- Os alunos com DID necessitam que se lhes diga exatamente o que devem fazer e como devem fazer;	_____	81.9%
29- A inclusão tem um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional do aluno com DID;	75.0%	_____
30- A aceitação de alunos com DID em turmas regulares ocasiona demasiada confusão;	63.8%	_____
31- Os alunos com DID vão ser isolados socialmente pelos alunos de uma turma regular;	76.4%	_____
33- Aos alunos com DID deverão ser concedidas tantas oportunidades quantas sejam possíveis para incluírem uma turma regular;	_____	87.5%
34- A presença de alunos com DID, promoverá a aceitação das diferenças por parte dos seus pares.	_____	88.9%

No entanto, apresentam divergências de opinião em dois itens: (1) Muitas das atividades que os professores realizam com os alunos na turma são apropriadas para os alunos com DID e (32). A presença dos alunos com DID traz benefícios para os docentes. Enquanto na primeira afirmação se verifica uma ligeira tendência de discordância (50.4%), na segunda, verifica-se uma tendência de concordância (50.0%). Esta concordância revela que segundo as atitudes dos professores, a inclusão dos alunos com DID no ensino regular, só é viável mediante certas e determinadas condições anteriormente mencionadas.



## **Relação dos resultados com as hipóteses formuladas**

*Hipótese 1 - Os professores do ensino básico regular com menos tempo de serviço apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão dos alunos com DID nas turmas regulares.*

Tendo em conta as opiniões expressas pelos professores relativamente à inclusão dos alunos com DID e o tempo de serviço da amostra, ao cruzarmos as variáveis verifica-se existir associação apenas em três afirmações, uma vez que o valor de significância ( $p =$ ) é inferior a 0,05, sendo assim possível a sua aceitação:

- A maioria dos alunos com DID tem um comportamento ajustado na turma regular (associação de 47% e  $p = 0,00$ );
- A inclusão do aluno com DID promoverá a sua independência geral (associação de 27% e  $p = 0,03$ );
- A inclusão de alunos com DID pode ser vantajosa para os alunos de uma turma regular (associação de 35% e  $p = 0,00$ ).

Nas restantes afirmações não se verificam relações entre o tempo de serviço e as opiniões manifestadas. No entanto, nas três associações verificadas, denota-se que existem associações positivas no que se refere ao comportamento dos alunos com DID integrados em turmas regulares, na promoção da sua independência geral e nas vantagens também para os outros alunos por parte dos professores com menor tempo de serviço.

*Hipótese 2 - Os professores do ensino básico com menos idade apresentam atitudes mais positivas face à inclusão das crianças com DID nas turmas regulares.*

Relativamente às associações verificadas através da correlação entre a idade e a opinião expressa face à inclusão de alunos com DID nas turmas regulares, verificam-se relações apenas em duas afirmações:

- Os alunos com DID monopolizam o tempo do professor (associação de 22% e  $p = 0,03$ );
- Os alunos com DID vão ser isolados socialmente pelos alunos de uma turma regular (associação de 23% e  $p = 0,02$ ).

Deste modo, conclui-se que os professores com menos idade apresentam atitudes mais positivas apenas no que se refere à monopolização do tempo do professor e na questão do isolamento social por parte de outros alunos aquando da integração de alunos com DID em



turmas regulares. Também, para Garcia e Alonso (1985), através de um estudo acerca das atitudes dos professores face à integração escolar de crianças com NEE, concluíram que os professores mais jovens apresentam atitudes mais positivas face à integração de crianças com NEE; com efeito, estes professores consideraram estar mais bem informados sobre a integração.

*Hipótese 3: Os professores do ensino regular com mais tempo de serviço docente com alunos com DID apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão destas crianças.*

No que se refere ao cruzamento de variáveis de opinião sobre a inclusão de alunos com DID e o tempo de serviço com esses mesmos alunos, experiência profissional e existência de experiência com alunos com DID, verifica-se existir associação em 24 afirmações distribuídas pelas sete dimensões, uma vez que o valor de significância ( $p =$ ) é inferior a 0,05, sendo assim possível a sua aceitação:

#### **Quadro 46 - Associação das afirmações por dimensões**

##### **A – Competências dos Professores**

<b>Dimensões</b>	<b>Afirmações</b>	<b>Associação</b>	<b>p =</b>	<b>df</b>
<b>A – Competências dos Professores</b>	1 - Muitas das atividades que os professores realizam com os alunos na turma são apropriadas para os alunos com DID.	---	---	---
	7 - A eficácia pedagógica dos professores nas turmas com alunos com DID fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade/tempo de serviço com alunos com DID.	36%	0,00	$\chi^2(19)$ =36,151 <sup>a</sup> P=0,003
	24 - A inclusão de alunos com DID nas atividades curriculares torna a planificação e preparação das aulas mais difícil e complexa/ tempo de serviço com alunos com DID.	21%	0,04	$\chi^2(12)$ =21,345 <sup>a</sup> p= 0,046
	25 - A inclusão dos alunos com DID só é possível se houver colaboração entre o docente do Ensino Regular e o de Educação Especial/ tempo de serviço com alunos com DID.	30%	0,01	$\chi^2(16)$ =30,206 <sup>a</sup> P=0,017
	28 - Os alunos com DID necessitam que se lhes diga exatamente o que devem fazer e como devem fazer/ tempo de serviço com alunos com DID.	23%	0,02	$\chi^2(12)$ =23,488 <sup>a</sup> P=0,024
	32 - A presença dos alunos com DID traz benefícios para os docentes.	---	---	---

Verifica-se que existe na dimensão A, uma associação de afirmações dos itens: 7,24,25,28 com uma percentagem entre os 21% e os 36%, o  $p$  = varia entre 0.00 e o 0.04. Observa-se também que nos itens 1 e 32 não existe associação.

#### Quadro 47 - Associação das afirmações por dimensões

##### B – Formação dos Professores

Dimensões	Afirmações	Associação	P=	df
<b>B – Formação dos Professores</b>	2 - Os alunos com DID podem ser atendidos de uma forma mais ajustada em turmas especiais separadas.	---	---	---
	8 - Só os professores de Educação Especial são quem tem competências para trabalharem com os alunos com DID / tempo de serviço com alunos com DID.	34%	0,00	$\chi^2(16)$ =34,685 <sup>a</sup> P=0,004
	11 - Os professores das turmas regulares possuem muita da prática necessária para trabalharem com alunos com DID.	---	---	---
	20 - Os professores das turmas regulares têm a preparação suficiente para ensinar os alunos com DID.	---	---	---
	26 - O ensino específico em função do diagnóstico tem vantagens se decorrer numa sala de apoio com professores especializados em vez de professores do ensino regular/ tempo de serviço com alunos com DID.	29%	0,00	$\chi^2(12)$ =29,537 <sup>a</sup> P=0,003

No quadro da dimensão B -Formação dos Professores, não existe associação nos itens 2, 11 e 20. Neste quadro a percentagem é de 34% no que se refere ao item 8 e de 29% no item 20, sendo ( $p = 0.00$ ).

## Quadro 48 - Associação das afirmações por dimensões

### C – Exigências Adicionais aos Professores

Dimensões	Afirmações	Associação	P=	df
<b>C – Exigências Adicionais aos Professores</b>	3 - Os alunos com DID necessitam de realizar atividades impossíveis de pôr em prática na sala de aula.	---	---	---
	4 - A conduta, na turma, de um aluno com DID, geralmente requer mais paciência do professor do que um aluno sem dificuldades / tempo de serviço com alunos com DID.	41%	0,00	$\chi^2(16) = 41,859^a$ P=0,000
	16 - A inclusão dos alunos com DID implicará mudanças significativas nos procedimentos da classe regular.	---	---	---
	17 - A inclusão de alunos com DID traduz-se em exigência e esforços adicionais para os docentes / experiência profissional.	17%	0,04	$\chi^2(9) = 17,412^a$ P=0,043
	21 - Os alunos com DID monopolizam o tempo do professor.	---	---	---

No quadro da dimensão C -Exigências Adicionais aos Professores, não existe associação nos itens 3, 16 e 21. Neste quadro a percentagem situa-se entre os 17% e os 41%, o (p = 0.04).

### Quadro 49 - Associação das afirmações por dimensões

#### D – Vantagens da Inclusão para os Alunos com DID

Dimensões	Afirmações:	Associação	P=	df
<b>D – Vantagens da Inclusão para os Alunos com DID</b>	<b>5-</b> Estar numa turma regular, estimula o desenvolvimento escolar de alunos com DID.	---	---	---
	<b>13-</b> O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional do aluno com DID.	---	---	---
	<b>18-</b> A maioria dos alunos com DID tem um comportamento ajustado na turma regular/ tempo de serviço com alunos com DID.	47%	0,00	$\chi^2(16) = 47,365^a$ ; $p = 0,000$
	<b>33-</b> Aos alunos com DID deverão ser concedidas tantas oportunidades quantas sejam possíveis para incluírem uma turma regular.	---	---	---

Verifica-se que não existe associação relativamente aos itens 5,13 e 33. No item 18 a percentagem de associação é de 47% e o grau de liberdade  $\chi^2(16) = 47,365^a$ ;  $p = 0,000$ .

### Quadro 50 - Associação das afirmações por dimensões

#### E – Vantagens da Inclusão para os Alunos ditos Normais

Dimensões	Afirmações	Associação	P=	df
<b>E – Vantagens da Inclusão para os Alunos ditos Normais</b>	<b>9 -</b> A inclusão oferece possibilidades de interação na turma e assim favorecerá a compreensão e aceitação das diferenças.	---	---	---
	<b>22 -</b> A inclusão do aluno com DID promoverá a sua independência geral/ tempo de serviço com alunos com DID.	27%	0,03	$\chi^2(16) = 27,770^a$ $P = 0,034$
	<b>27 -</b> A inclusão de alunos com DID pode ser vantajosa para os alunos de uma turma regular/ tempo de serviço com alunos com DID.	35%	0,00	$\chi^2(16) = 35,784^a$ $p = 0,003$
	<b>34 -</b> A presença de alunos com DID, promoverá a aceitação das diferenças por parte dos seus pares.	---	---	---

Verificamos que não existe associação nos itens 9, e 34. Neste quadro a percentagem é de 27% de resposta dos docentes para o item 22 e de 35% para o item 27, o ( $p = 0.03$ ) no item 22.

### Quadro 51 - Associação das afirmações por dimensões

#### F – Desvantagens da Inclusão para os Alunos com DID

Dimensões	Afirmações	Associação	P=	df
F – Desvantagens da Inclusão para os Alunos com DID	14 - O aluno com DID desenvolverá, provavelmente, as suas capacidades escolares mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular/ experiência profissional.	22%	0,02	$\chi^2(12)$ =22,814 <sup>a</sup> P=0,029
	15 - A maioria dos alunos com DID não se esforça por completar as suas tarefas/ tempo de serviço com alunos com DID.	48%	0,00	$\chi^2(16)$ = 48,795 <sup>a</sup> P=0,000
	23 - O aluno com DID manifesta problemas de conduta ao ser colocado numa turma regular/ tempo de serviço com alunos com DID.	28%	0,03	$\chi^2(16)$ =28,009 <sup>a</sup> p = 0,032
	29 - A inclusão tem um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional do aluno com DID/ tempo de serviço com alunos com DID.	39%	0,00	$\chi^2(16)$ =784 <sup>a</sup> P=0,003
	30 - A aceitação de alunos com DID em turmas regulares ocasiona demasiada confusão / tempo de serviço com alunos com DID.	29%	0,02	$\chi^2(16)$ =29,215 <sup>a</sup> P=0,023
	31 - Os alunos com DID vão ser isolados socialmente pelos alunos de uma turma regular/ tempo de serviço com alunos com DID.	40%	0,00	$\chi^2(16)$ =40,279 <sup>a</sup> P=0,001

Verifica-se que no quadro referente à dimensão F, existe associação de todas as afirmações. A percentagem de afirmações varia entre os 48%, situa-se entre  $p = 0.02$  e  $p = 0.03$ .



## Quadro 52 - Associação das afirmações por dimensões

### G – Desvantagens da Inclusão para os Alunos ditos Normais

Dimensões	Afirmações	Associação	P=	df
<b>G – Desvantagens da Inclusão para os Alunos ditos Normais</b>	6 - As atenções extra que requerem os alunos com DID resultarão num prejuízo/desvantagem para os outros alunos / tempo de serviço com alunos com DID.	32%	0,00	$\chi^2(16) = 32,804^a$ p = 0,008
	10 - É difícil manter a ordem numa turma regular que tenha um aluno com DID/ tempo de serviço com alunos com DID.	45%	0,00	$\chi^2(16) = 45,444^a$ p = 0,000
	12 - A conduta dos alunos com DID na turma regular, será um mau exemplo para os outros alunos/ tempo de serviço com alunos com DID.	58%	0,00	$\chi^2(16) = 58,461^a$ p = 0,000
	19 - O contacto que se estabelece entre os alunos de uma turma regular e os alunos integrados pode ser prejudicial/ tempo de serviço com alunos com DID.	41%	0,00	$\chi^2(16) = 41,498$ p = 0,000

Nas restantes afirmações não se verificam relações. Assim, podemos verificar que os professores do ensino básico regular com mais tempo de serviço apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com DID nas turmas regulares relativamente a três itens: (18) a maioria dos alunos com DID tem um comportamento ajustado na turma regular, (22) a inclusão do aluno com DID promoverá a sua independência geral e (27) a inclusão de alunos com DID pode ser vantajosa para os alunos de uma turma regular. As restantes relações prendem-se com atitudes negativas face à inclusão, o que estatisticamente revela que a maioria dos docentes apresenta algumas reticências face à inclusão dos alunos com DID no ensino regular.

**3º Objetivo:** *Identificar as vantagens e desvantagens da inclusão destes alunos na escola regular.*

Depois de analisada toda a informação, importa identificar as vantagens e desvantagens que os professores apontam na inclusão dos alunos com DID na escola regular.

Face às relações existentes através das hipóteses testadas e da análise descritiva em função das dimensões definidas no estudo (D, E, F e G), verificam-se vantagens aos seguintes níveis:

### **Quadro 53 - Vantagens da inclusão**

<b>Itens</b>	<b>Vantagens da inclusão:</b>
4	+ Exigência de mais paciência por parte do professor;
8	+ Reconhecimento das competências dos professores de Educação Especial para intervir nesta área;
18	+ Comportamento ajustado dos alunos com DID na turma regular;
22	+ Promoção da independência geral do aluno com DID;
25	+ Necessidade de colaboração entre o docente do Ensino Regular e o de Educação Especial;
27	+ Vantagem para os restantes alunos da turma regular.

No entanto, são ainda identificadas diversas desvantagens que importa ter em consideração.

#### Quadro 54 - Desvantagens da inclusão

Itens	Desvantagens da inclusão:
6	- A atenção extra dos docentes poderá resultar em prejuízo / desvantagem para os outros alunos;
7	- Redução da eficácia pedagógica dos professores;
10	- Dificuldade em manter a ordem;
12	- Conduta dos alunos com DID como mau exemplo para os restantes alunos;
15	-Inexistência de esforço dos alunos com DID para completar as tarefas;
17	- Maior exigência e esforços adicionais para os docentes;
19	- Contacto prejudicial entre os diferentes alunos;
23	- Problemas de conduta dos alunos com DID ao serem colocados em turmas regulares;
26	- O ensino específico em função do diagnóstico tem vantagens se decorrer numa sala de apoio com professores especializados em vez de professores do ensino regular;
28	- Necessidade de orientações constantes, (o que devem fazer e como devem fazer);
29	- Efeitos negativos no desenvolvimento emocional do aluno com DID;
30	- Geração de demasiada confusão;
31	- Isolamento social por parte dos restantes alunos.

Conclui-se que, apesar de serem identificadas vantagens na inclusão de alunos com DID nas turmas regulares, são apontadas mais desvantagens nesse processo, aspetos que deverão ser tidos em conta. Contrariando a opinião de alguns docentes, autores como Correia (2008), Lieberman, James e Ludwa (2004) e Dias (1999), defendem que a escola deve ser vista como uma instituição social, onde se beneficiam as relações interpessoais e as mesmas oportunidades para todos, pois a diversidade constitui um fator incitador à mudança, a qual exige ser planeada e estruturada de acordo com o princípio de cooperação. Conclui-se pois, que apesar de serem identificadas vantagens na inclusão de alunos com DID nas turmas regulares, são apontadas mais desvantagens nesse processo, aspetos que deverão ser tidos em conta. Os restantes itens referentes à escala utilizada neste estudo foram omissos, como sejam: 1,2,3,5,9,11,13,16,20,21,32,33 e 34, pois não se verificou

nenhuma associação nas respostas dos inquiridos, pelo que não lhes foi atribuído qualquer valor ou tipo de atitude.

**4º Objetivo:** *Investigar sobre qual a forma ideal para responder aos problemas identificados na inclusão dos alunos com DID.*

A forma ideal para responder à inclusão escolar dos alunos com DID não pode apenas levar em consideração as vantagens apontadas e os aspetos positivos inerentes a esse complexo processo. Será necessário muito mais do que isso, como aponta este estudo.

Para além de compreender o conceito de inclusão escolar, baseado numa abordagem de igualdade, solidariedade e participação comunitária (Integração escolar e social, Escola para todos, Mesmas oportunidades para todos, Aceitação e participação), mas as vantagens não se resumem aos alunos com DID, alargando-se a outros intervenientes como é o caso dos alunos ditos normais, que desenvolverão uma maior compreensão e aceitação das diferenças e independência geral.

Assume-se também as desvantagens da inclusão para os alunos com DID: maior lentidão no desenvolvimento das capacidades escolares, menor esforço em completar as tarefas, existência de problemas de conduta, efeitos negativos ao nível do desenvolvimento emocional, existência de demasiada confusão e isolamento social.

No que se refere às desvantagens para os alunos ditos normais, são identificadas as seguintes: menor atenção por parte do professor e a existência de maus exemplos de conduta por parte dos alunos com DID.

De acordo com esta análise, Correia (2008), afirma que uma inclusão com sucesso, implica sobretudo uma planificação rigorosamente elaborada e organizada para a criança com N.E.E, dispondo a mesma de todos os meios ao seu alcance de forma a existir uma ajustada inclusão da criança com N.E.E nas escolas regulares. Será imprescindível para que este processo de Inclusão se verifique, a cooperação entre a escola, a família e a comunidade.

Assim, mediante estas condições, os docentes sentem-se preparados para resolver os problemas da inclusão dos alunos com DID no ensino regular. Para Guerra (2002), a diferenciação de ensino constitui uma estratégia valiosa, pois ajuda os alunos mais fracos a encontrarem os seus interesses.



Também, a atitude positiva dos professores perante a inclusão de um aluno com DID, revela respeito pela diversidade e acima de tudo enriquece, estimula e valoriza a auto estima do aluno, condição importante para que este melhore as suas aprendizagens e saberes.

**5º Objetivo:** *Delinear uma proposta de intervenção que responda às necessidades identificadas.*

Como ficou evidente pela análise das atitudes deste conjunto de docentes que participaram na investigação, há ainda que proceder à mudança da forma de pensar a inclusão dos alunos com DID, desmistificando-se algumas das crenças sobre o papel e competência dos professores do ensino regular para a organização da aprendizagem e sucesso escolar e social de tais alunos.

A revisão da literatura permitiu compreender que as escolas inclusivas visam satisfazer as necessidades dos diferentes alunos, adaptando-se por isso aos diferentes ritmos de aprendizagem de cada um. Estas têm como princípio *garantir* que todas as crianças aprendam juntas independentemente das dificuldades e/ou diferenças que apresentam. Para isso torna-se indispensável *adequar* os currículos, *adotar* estratégias pedagógicas eficientes, *utilizar* recursos e *cooperar* de forma positiva com as respetivas comunidades, dessa forma, é fundamental *auxiliar* os professores a melhorarem as suas técnicas enquanto profissionais, de forma a tornarem-se mais reflexivos e críticos, (citado por Santos 2007, p.147).

Também, Leitão (2010), afirma que aprendizagem cooperativa é uma estratégia importante a ser utilizar pelos professores com alunos com DID, pois está focada no aluno e no trabalho de equipa entre grupos organizados com base na diversidade.

No quadro teórico identificou-se igualmente um conjunto de competências no âmbito pedagógico, organizacional, formativo e avaliativo dos docentes com o objetivo de poderem assim desenvolver atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com DID no ensino regular e aproximar assim, a situação real da ideal.



O quadro que abaixo se segue apresenta um conjunto de sugestões, as quais poderão auxiliar o professor para uma prática pedagógica mais inclusiva, de forma a tornar as suas atitudes mais favoráveis perante a inclusão face aos alunos com DID no ensino regular.

Correia (2008, p.33), anuncia algumas bases para o bom funcionamento da escola inclusiva e também para o seu sucesso, do qual deverão fazer parte: (i) uma boa orientação profissional; (ii) uma rigorosa gestão da escola com base numa filosofia da escola inclusiva; (iii) também com objetivos partilhados entre os professores da escola, famílias e comunidade. Relativamente ao quadro abaixo, apresentam-se algumas competências, que os professores deverão ter em conta, com vista à prática de uma escola mais inclusiva.

#### **Quadro 55 - Competências do professor para uma prática pedagógica mais inclusiva**

##### **Dimensão Pedagógica**

- Fazer cumprir as suas funções de forma mais crítica, exequível, irrepreensível e inclusiva;
- Adaptar o currículo às necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos;
- Promover a diversidade dentro do ensino, através da diferenciação pedagógica na sala de aula;
- Promover uma maior autonomia nos alunos com DID;
- Estimular as interações, troca de experiências e saberes;
- Promover as responsabilidades individuais;
- Valorizar as aquisições e produções dos alunos;
- Criar um clima favorável ao desenvolvimento sócio – moral;
- Promover uma maior disciplina dentro e fora da sala de aula;
- Adequar os programas escolares, fazendo uma alteração de planos e atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando a uma participação mais ativa e incentivar a uma maior personalização da experiência da aula (improvisação);
- Respeitar as diferenças e o ritmo de aprendizagem dos alunos;
- Valorizar as experiências anteriores (escolares ou não).

## **Quadro 56 - Competências do professor para uma prática pedagógica mais inclusiva**

### **Dimensão Organizacional**

- Promover recursos humanos suficientes e especializados;
- Incentivar recursos materiais e físicos adequados;
- Melhorar a gestão do tempo na adequação dos programas escolares;
- Incentivar à formação de turmas mais reduzidas;
- Assegurar o financiamento por parte da escola para a concretização de projetos que promovam a qualidade no ensino/visitas de estudos / intercâmbios culturais, entre outros).
- Incentivar a uma maior participação dos pais e da comunidade na vida escolar destes alunos.

## **Quadro 57 - Competências do professor para uma prática pedagógica mais inclusiva**

### **Dimensão Formativa e Avaliativa**

- Desenvolver uma maior cooperação entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial no planeamento e preparação das atividades;
- Comprometer-se em melhorar e atualizar os seus conhecimentos;
- Refletir sobre as suas atitudes de forma a corrigi-las, se necessário;
- Participar em ações de formação/atualização;
- Fazer periodicamente uma auto e hetero avaliação.

Em suma, pretende-se que estas competências contribuam para o sucesso da inclusão dos alunos com DID no ensino regular, pois, exige-se da escola inclusiva, que esta esteja preparada para desenvolver nas crianças/jovens com DID, aptidões e competências que os conduzam ao seu desenvolvimento pessoal, enquanto seres individuais e que tenham também a capacidade de se adaptarem às transformações da sociedade de forma a tornarem-se cidadãos válidos, ativos e autónomos.

Em sociedades cada vez mais diversificadas, a estruturação de uma escola inclusiva constitui pois, o grande objetivo. No entanto deve-se progredir para uma escola de excelência, a qual convida à diferença e onde todos consigam descobrir o seu lugar para o

desenvolvimento integral, independentemente da especificidade particular das suas diferenças, impõe-se assim, uma reflexão profunda sobre as formas de organização da escola, as práticas de diagnóstico das DID e o planeamento da intervenção educativa.

Muito deste processo reflexivo depende, na sua grande maioria, da formação e brio profissional de educadores e professores, constituindo um dos fatores fulcrais para a prática de uma educação global de qualidade.

## **Parte IV – Projeto de Intervenção**

## **Apresentação do Projeto**

O Projeto de Intervenção que se apresenta, pretende contribuir para uma melhoria das necessidades identificadas e ir ao encontro das principais dificuldades que constituem barreiras à inclusão e remetem para a necessidade de mais formação do corpo docente inquirido no presente estudo e também para outros agentes educativos.

As escolas inclusivas visam satisfazer as necessidades dos diferentes alunos, adaptando-se por isso aos diferentes ritmos de aprendizagem de cada um. Estas têm como princípio básico garantir que todas as crianças aprendam juntas independentemente das dificuldades e/ou diferenças que apresentam.

Considerando que se torna indispensável adequar os currículos, adotar estratégias pedagógicas eficientes, utilizar recursos e cooperar de forma positiva com as respetivas comunidades, daí a necessidade deste Projeto de Intervenção na sua dimensão essencialmente formativa.

Para que possa promover o sucesso educativo dos alunos, o gosto pela escola e a inclusão de todos, esta deve apetrechar-se de mecanismos de apoio educativo eficientes e assentes na premissa de que a escola é de todos mas que, para tal, deve poder responder às necessidades de cada um.

Como refere Perrenoud (1983), a escola torna-se inclusiva quando aceita os limites do conhecimento da criança e da aprendizagem, reconhece os impasses e impotências que podem advir da ação pedagógica e se liberta de mecanismos defensivos. Isto é, quando baseada no diagnóstico da realidade, tiver a capacidade de se adaptar às exigências e necessidades pedagógicas, reorganizando didáticas, estratégias e programas, com resiliência e confiança.



## **Plano de Formação**

“A Inclusão dos Alunos com DID na Escola Regular: Procedimentos e Práticas Pedagógicas”

### **Motivos justificativos das ações:**

Estas Ações de formação propõem criar espaços de reflexão e de análise conjunta entre os docentes, de forma a promover um espírito colaborativo entre os pares e assim “construírem” modelos de intervenção/ação adequados às características e necessidades educativas dos alunos com DID do agrupamento em estudo, contribuindo assim para o aumento das atitudes positivas dos professores face à inclusão.

## **Objetivos**

Foram formulados os seguintes Objetivos Gerais:

- Compreender os desafios e dificuldades na inclusão dos alunos com DID;
- Conhecer as características do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças e jovens com DID;
- Conhecer instrumentos pedagógicos facilitadores da participação dos alunos com DID nos contextos da sala de aula e escola;
- Aperfeiçoar práticas inclusivas de avaliação dos alunos;
- Desenvolver práticas de inclusão em todas as estruturas educativas;
- Envolver-se em processos de formação cooperativa;
- Monitorizar, avaliar e divulgar o conjunto de ações inclusivas inscritas no plano.

Objetivos Específicos:

- Reconhecer os fatores favoráveis da inclusão escolar de crianças/jovens com DID;
- Empregar saberes teórico-práticos sobre métodos, técnicas, materiais, ajustados às particularidades das crianças e jovens com DID;
- Criar situações de aprendizagem criativas, utilizando materiais e estratégias diversificadas, numa perspetiva de diferenciação pedagógica ajustada à diversidade dos alunos em contexto de sala de aula.

### **Resultados Esperados**

Com estas Ações de Formação, espera-se habilitar os formandos para uma dimensão pedagógica mais ajustada às diferentes necessidades educativas especiais dos seus alunos, colaborando assim, para o seu processo inclusivo.

Os respetivos resultados deverão ser visíveis através da avaliação dos indicadores relativos à modificação de atitudes, no sentido de se tornarem mais positivas face à inclusão destes, através de:

- a). Proporcionar aos formandos o desenvolvimento de competências técnico pedagógico sobre procedimentos e práticas educativas mais inclusivas;
- b). Implementação de medidas organizacionais inclusivas;
- c). Proporcionar uma atitude proactiva face às dificuldades;
- d). Adoção de dinâmicas pedagógicas assentes no trabalho em parceria com todos os agentes educativos.
- e). Proporcionar aos formandos a aquisição de conhecimentos teórico - práticos que os ajudem a construir atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com DID no ensino regular.

### **Competências**

Ambiciona-se que os/as formandos/as desenvolvam competências ao nível:

- Da compreensão dos resultados que o processo inclusivo reproduz no desenvolvimento e aprendizagem da criança/jovem com DID;
- Da apreciação e avaliação das DID, focadas na mediação da criança no seu contexto social;
- Da utilização de técnicas de intervenção pedagógica na sala de aula com vista à inclusão plena dos alunos com DID.

### **Destinatários**

Professores do Ensino Regular, Professores de Educação Especial e outros agentes pertencentes à Comunidade Educativa.

### **Conteúdo de Cada Ação**

#### **Ação-1**

1. Educação Inclusiva: abordagem teórica/concetual
  - 1.1. Conceito de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

#### **Ação-2**

2. Transmissão de saberes e de experiências práticas na educação das crianças/jovens com DID
  - 2.1. Processo inclusivo

#### **Ação-3**

3. Intervenção educativa em contexto de sala de aula para a inclusão
  - 3.1. Planificação, organização e avaliação de situações de aprendizagem

#### **Ação-4**

4. Trabalho colaborativo:
  - 4.1. Participação colaborativa entre docentes
  - 4.2. Interação com a família e a comunidade.

### **Metodologia**

- Trabalho em grupo de pares, (uma vez que facilita a interação ativa e colaborativa entre os formandos).
- Dinamização de grupo nas atividades a realizar durante a ação.

### **Duração**

20 Horas

### **Avaliação**

I- Sugere-se como forma de avaliação dos/as formandos/as a seguinte:

No final, cada formando deverá elaborar uma reflexão crítica por escrito (portfólio), sobre as aprendizagens/conhecimentos realizados e a sua experiência educativa, referindo as dificuldades e constrangimentos (pessoais, físicos, humanos e materiais), que sente na sua prática educativa e propor medidas, recursos, etc. que visem melhorar o “atendimento” educativo dos alunos com DID, e consequentemente a melhoria das suas atitudes face à inclusão dos alunos com DID no ensino regular.

### **Materiais**

- Materiais cedidos pelos formadores;
- Materiais construídos pelos (as) formandos (as);
- Computador, se possível;
- Materiais de desgaste.

## Conclusões

Depois de uma pesquisa da literatura sobre a temática, e após a análise de dados da investigação, apresentam-se agora as conclusões dos mesmos e faz-se simultaneamente os comentários considerados pertinentes. A presente investigação teve como principal objetivo, o facto de se pretender saber quais as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais no ensino regular. O estudo das atitudes tem despertado o interesse por parte de alguns investigadores por ser um fator fundamental para o sucesso dos alunos com NEE.

Assim, o sucesso da educação inclusiva está relacionado com a variável atitudes dos professores, tal como referem Garcia e Alonso (1985, cit. in Chaves, 2006), “um dos objetivos a entender com a inclusão, são a modificação de atitudes dos professores face à inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais no ensino regular”. De acordo com as respostas dadas pela maioria da amostra no que se refere às variáveis independentes aplicadas, traçou-se um perfil, assim o professor é do género feminino, tem entre 41 e 50 anos de idade, possui habilitações ao nível da licenciatura, não tem especialização em educação especial, trata-se de um professor do quadro de agrupamento, com experiência profissional entre os 21 e 30 anos, assim como tendo experiência de trabalho com alunos com DID, há menos de 10 anos.

Conclui-se igualmente de acordo com os resultados obtidos relativamente à segunda parte do questionário, que os professores possuem um conceito correto de inclusão escolar, mas que este não se estende apenas à escola em si, mas também numa inclusão na comunidade.

De todos os contributos dos professores para a construção de uma escola inclusiva, e que mudam em diferentes áreas de intervenção, os recursos humanos suficientes e especializados são a condição mais referida, seguida dos recursos materiais e físicos adequados.

No entanto, muitas outras categorias são necessárias no entender dos professores inquiridos: mudar mentalidades e aceitação, a adequação dos programas escolares e a redução do número de alunos por turma, mais dinheiro, mais ações de formação para o corpo docente, maior participação dos pais e da comunidade e também a necessidade de agrupar os alunos por níveis de aprendizagem, e igualmente mais disciplina. Relativamente à terceira parte do instrumento de medida aplicado neste estudo, distribuíram-se os 34



itens, pelas sete dimensões já anteriormente analisadas (A, B, C, D, E, F, G). Os demais itens relativos à escala usada neste estudo, ficaram omissos, como sejam: 1,2,3,5,9,11,13,16,20,21,32,33 e 34, não existindo associações ou correlações nas afirmações dos inquiridos relativamente aos respetivos itens, pelo que não lhes foi conferido qualquer valor ou tipo de atitude.

Relativamente às conclusões do resultado das correlações das três hipóteses formuladas e tendo em conta as opiniões expressas pelos professores quanto à inclusão dos alunos com DID e o tempo de serviço, observa-se que ao cruzar-se as variáveis verifica-se existir associação apenas em três afirmações, sendo assim possível a sua aceitação. Nas restantes afirmações não se verificam relações entre o tempo de serviço e as opiniões manifestadas.

Contudo, nas três associações verificadas, denota-se que existem associações positivas no que se refere ao comportamento dos alunos com DID integrados em turmas regulares, na promoção da sua independência geral e nas vantagens também para os outros alunos por parte dos professores com menor tempo de serviço.

Relativamente às associações verificadas através da correlação entre a idade e a opinião expressa face à inclusão de alunos com DID nas turmas regulares, verificam-se relações apenas em duas afirmações: Deste modo, conclui-se que os professores com menos idade apresentam atitudes mais positivas apenas no que se refere à “monopolização do tempo do professor” e na questão do “isolamento social por parte de outros alunos” aquando da integração de alunos com DID em turmas regulares. No que se refere ao cruzamento de variáveis sobre a inclusão de alunos com DID e o tempo de serviço com esses mesmos alunos, experiência profissional e existência de experiência com alunos com DID, verifica-se existir associação em 24 afirmações, sendo assim possível a sua aceitação.

Chegou-se então à conclusão que a maioria dos professores apresenta atitudes mais negativas, do que positivas face à inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais no ensino regular, o que não significa a inviabilidade deste estudo, antes pelo contrário, o mesmo fornece pistas sobre as estratégias mais adequadas a desenvolver, com vista a uma correta intervenção dos professores para a inclusão destes alunos no ensino regular.

Esta opinião é partilhada também por Correia (2008), que reconhece haver ainda alguma resistência, sobretudo dos docentes do ensino regular face à inclusão de alunos com DID.

Como foi também anteriormente referido na revisão bibliográfica deste estudo, saber quais as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com DID no ensino regular, constitui um estudo fundamental para o conhecimento da problemática da inclusão e consequentemente contribuir assim para o reconhecimento do seu sucesso.

### **Limitações do estudo**

Uma das limitações verificadas neste estudo, relacionou-se com o facto de não haver disponibilidade para se participar diretamente na observação das atividades realizadas em contexto de sala de aula, uma vez que a investigadora exerce funções numa outra instituição.

Este olhar sobre as práticas teria permitido a triangulação dos dados e tornado mais robusta a pesquisa levada a cabo.

Outra limitação deste estudo, prendeu-se com o facto de se ter utilizado apenas um instrumento de recolha de dados e não ter sido possível uma segunda aplicação se o projeto de intervenção pudesse ter sido implementado no horizonte temporal disponível para esta investigação.

### **Recomendação para estudos futuros**

No futuro, seriam indispensáveis estudos mais abrangentes, neste sentido, é de extrema importância obter uma afinidade entre aquilo que é descrito pelos docentes como as suas atitudes face à inclusão no ensino regular e a sua verdadeira prática. Para tal, não chega a aplicação de um ou mais questionários que não são mais do que registos de opiniões e não se referem, portanto, às práticas em si.

Assim, seria fundamental fazer uma observação direta das aulas dos docentes inquiridos, de forma a comprovar se a gestão de sala de aula com alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, permite uma aprendizagem efetiva e com sucesso da parte destes alunos.

Deste modo, o comportamento observado parece refletir melhor as atitudes do que uma resposta dada pelo próprio docente. Através dos questionários acedemos à informação

acerca da componente cognitiva e afetiva das atitudes e a observação direta possibilitaria então conhecer a componente comportamental das mesmas.

Compreendemos, com esta análise, que, por vezes, não é fácil definir quais as atitudes dos docentes face à inclusão no ensino regular, mas como percebemos, é essencial que o façamos na medida em que estas atuam nas suas práticas e são elementares para a efetivação da inclusão.

Seguramente que um dos aspetos que poderia ser investigado num estudo próximo, seria que se alargasse as escolas em estudo, por exemplo, todas as escolas do ensino regular de dois ou mais agrupamentos numa determinada área geográfica. Assim deveria ser feito um estudo comparativo entre dois concelhos substancialmente diferentes de modo a concluir se as diferentes realidades sociais afetam de modo geral as atitudes dos docentes do ensino regular.

## Bibliografia

AAMR- *American Association on Mental Retardation* (2002). *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports*. Washington. DC, USA: AAMR.

Alonso, M., & Bermejo, B. (2001). *Atraso mental*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula. Relatório Síntese*. [Http://www.europeanagency.org/sites/inclusive-education-and-classroompractices\\_iecp-pt](http://www.europeanagency.org/sites/inclusive-education-and-classroompractices_iecp-pt).

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

American Psychiatry Association – APA (2002). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. DSM-IV-TR (4ed. rev.). Porto Alegre: Artmed.

Bastos, J. M. P. (2005). *Atitudes de docentes do 2º e 3º ciclo do ensino básico em contextos de reforma educativa: a questão específica da reorganização do ensino básico*, Faro. <http://hdl.handle.net/10400.1/7328>

Bénard da Costa, A. M. (1995). *Necessidades Educativas Especiais: Condições favoráveis e obstáculos à integração*. Lisboa: Noesis. 33 (1), 54-61.

Bénard da Costa, A. M. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos.  
In CNE (Eds.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Cabrita, M. (2003). *Validação de uma escala de atitudes de docentes do 1.º ciclo do ensino básico, relativamente à utilização da tecnologia em ambiente educativo*. Faro: UA/FCBS/ IPB/ESE Beja



- Carvalho, M. (2011). *As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência: o contacto com a deficiência*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10437/2948>
- Chaves, A. A. (2006). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais – Atitudes dos professores do ensino regular. Dinâmicas de inclusão. *Espaço S - Revista de Investigação e Intervenção Social do ISCE*, 2.<sup>a</sup> Série, 1, p.226-245
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora, Lda.
- da Educação, I. G. (2010). Avaliação externa das escolas–Relatório 2008-2009. Lisboa: Ministério da Educação-IGE.
- Dias, J. C. (1999). *A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Cadernos SNR, n.º11. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.
- Ferreira, A. R. (2012). *As atitudes dos professores do 1º ciclo do ensino básico relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Educação especial. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/2439>
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: da conceção à realização*. 5.<sup>a</sup> Edição. Loures: Lusociência.



- Garcia, J. N., & Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia Y Aprendizage*, 30, 51-68. em <<http://sid.usal.es/idos/F8/Art11948/actitudes-de-losmaestros>>.
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª Edição. São Paulo: Editora Atlas.
- Lieberman, L., James, A., & Ludwa, N. (2004). The impact of inclusion in general physical education for all students. *Journal of Physical Education*, 75 (5), 37-55.
- Lima, M.L, & Correia I. (2013). Atitudes: Estrutura e mudança. In J. Vala, & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia social*, (pp. 200-225). 9.ª Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leitão F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Luso – Española Ediciones, p.9-11. S.L.
- Leitão, A., & Ferreira, C. (2008). O contributo da psicomotricidade nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. *Revista Diversidades*, Ano 6, 22, 21-24. Disponível em: [http://www.madeiraedu.pt/Portals/7/pdf/revista\\_diversidades/revistadiversidades\\_22](http://www.madeiraedu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_22).
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming. A study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, vol. 13, 3, 315-324.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2008). *Metodologia científica: ciência e conhecimento científico; métodos científicos; teoria, hipóteses e variáveis. Metodologia jurídica*. 5.ª Edição. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Madureira, I.P., & Leite, T.S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues, (Ed.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto
- Mcguigan, F. (1976). *Psicologia experimental: uma abordagem metodológica*. EPU.
- Medina, C. (2014). Promoção do autoconceito através da aprendizagem cooperativa em atividades de enriquecimento curricular: *o caso de um aluno com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental*. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Mestre, A. (2003). Para uma educação inclusiva: Um diagnóstico das Atitudes e das Preocupações dos Educadores de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 65. Lisboa: Editora A.P.E.I. – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Ministério da Educação/DGIDC (Ed.) (2008). *Educação especial – manual de apoio à prática*, p.11. Lisboa: ME/DGIDC, D.L. n.º3/2008 (preâmbulo).
- Monteiro, M. & Santos, M. (2002). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2010). Educação inclusiva – é preciso insistir. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva*, vol. 1, 2, p24-25. Almada:
- Nielsen, L.B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula* (1º edição). Porto: Porto Editora.
- Nunes, I. (2007). *Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Dificuldade de Aprendizagem no Domínio Cognitivo – Motor*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Nunes, B. (2000). Integração escolar no 1.º CEB da criança deficiente mental – Estudo de atitudes.p.15.Monografia de Fim de Curso na Área da Psicologia da Educação e Orientação Vocacional.

- Ortiz, M. C. (2010). Educação inclusiva: Uma escola paratodos. In L. M. Correia (Ed.), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. 2.<sup>a</sup> Edição. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, D., & Valencia, R. (1997). A deficiência mental. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, 209-223.
- Pinheiro, (2001). *Atitudes dos professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico das escolas do CAE-Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência*, p.16. IFA Pinheiro - 2001 – Aplicada.[Em linha]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/9995>
- Poças, R. (2009). *Atitudes dos futuros professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência*. Monografia de Licenciatura., p.12. Universidade de Coimbra.  
<http://hdl.handle.net/10316/12006>
- Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Éducation et recherche*, 2, 198-212.
- Pinto, (2015). *Atitudes dos professores do 1º Ciclo face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.  
[bdigital.ufp.pt/handle/10284/4710](http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/4710)
- Polit, D.F., Beck, C. T., & Hungler, B. P. (2004). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização*. 5.<sup>a</sup> Edição. Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. 3.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Gradiva.

- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- I Sanches, A Teodoro - *Revista Lusófona de Educação*, 2006 - [revistas.ulusofona.pt](http://revistas.ulusofona.pt)
- Santos, S., & Morato, P. (2002). Comportamento adaptativo. *Porto: Porto Editora*.
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de projetos sociais: casos práticos*. Porto: Porto Ed. SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 23.
- Tedesco, J. (2000). *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. 2.<sup>a</sup> Edição. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, p.171.
- Tuckman, B.W. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. 4.<sup>a</sup> Edição Atualizada. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- Trindade, V.M. (1996). *Estudo da atitude científica dos professores: Do que se pensa ao que se faz*. 1.<sup>a</sup> Edição, p. 10 Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. *Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, 7 a 10 de junho. Lisboa: Ministério da Educação.

**Legislação consultada**

Decreto-lei n.º 666/76 de 4 de agosto.

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, n.º 4 - I Série. Ministério da Educação.



## **ANEXOS**

## Anexo A – Escala Original de Larrivee e Cook

322

THE JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION VOL. 13/NO. 3/1979

6. The level of administrative support I have received relative to special needs students has been: Very low Low Average High Very high
7. The availability of additional support services for accommodating special needs students, such as resource room, resource teacher, remedial reading teacher, counseling, appropriate instructional materials, etc., has been: Very low Low Average High Very high

### Section II: Teacher Opinions

Please circle the number under the column that best describes your agreement or disagreement with the following statements. There are no correct answers; the best answers are those that honestly reflect your feelings.

Scale: SA = Strongly Agree D = Disagree  
A = Agree SD = Strongly Disagree  
U = Undecided

- |   | SA | A | U | D | SD |
|---|----|---|---|---|----|
| 1. Many of the things teachers do with regular students in a classroom are appropriate for special-needs students.                        | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 2. The needs of handicapped students can best be served through special, separate classes.  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 3. A special-needs child's classroom behavior generally requires more patience from the teacher than does the behavior of a normal child. | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 4. The challenge of being in a regular classroom will promote the academic growth of the special-needs child.                             | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 5. The extra attention special-needs students require will be to the detriment of the other students.                                     | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 6. Mainstreaming offers mixed group interaction which will foster understanding and acceptance of differences.                            | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 7. It is difficult to maintain order in a regular classroom that contains a special-needs child.  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 8. Regular teachers possess a great deal of the expertise necessary to work with special-needs students.                                  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 9. The behavior of special-needs students will set a bad example for the other students.  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 10. Isolation in a special class has a negative effect on the social and emotional development of a special-needs student.                | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 11. The special-needs child will probably develop academic skills more rapidly in a special classroom than in a regular classroom.        | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 12. Most special-needs children do not make an adequate attempt to complete their assignments.  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 13. Integration of special-needs children will require significant changes in regular classroom procedures.                               | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |
| 14. Most special-needs children are well behaved in the classroom.  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  |

	SA	A	U	D	SD
15. The contact regular-class students have with mainstreamed students may be harmful.	1	2	3	4	5
16. Regular-classroom teachers have sufficient training to teach children with special needs.	1	2	3	4	5
17. Special-needs students will monopolize the teacher's time.	1	2	3	4	5
18. Mainstreaming the special-needs child will promote his/her social independence.	1	2	3	4	5
19. It is likely that a special-needs child will exhibit behavior problems in a regular classroom setting.	1	2	3	4	5
20. Diagnostic-prescriptive teaching is better done by resource-room or special teachers than by regular-classroom teachers.	1	2	3	4	5
21. The integration of special-needs students can be beneficial for regular students.	1	2	3	4	5
22. Special-needs children need to be told exactly what to do and how to do it.	1	2	3	4	5
23. Mainstreaming is likely to have a negative effect on the emotional development of the special-needs child.	1	2	3	4	5
24. Increased freedom in the classroom creates too much confusion.	1	2	3	4	5
25. The special-needs child will be socially isolated by regular-classroom students.	1	2	3	4	5
26. Parents of a special-needs child present no greater problem for a classroom teacher than those of a normal child.	1	2	3	4	5
27. Integration of special-needs children will necessitate extensive re-training of regular teachers.	1	2	3	4	5
28. Special-needs students should be given every opportunity to function in the regular-classroom setting, where possible.	1	2	3	4	5
29. Special-needs children are likely to create confusion in the regular classroom.	1	2	3	4	5
30. The presence of special-needs students will promote acceptance of differences on the part of regular students.	1	2	3	4	5

## References

- Bacher, J. H. The effect of special class placement on the self-concept, social adjustment, and reading growth of slow learners. (Doctoral Dissertation, New York University, 1964.) *Dissertation Abstracts*, 1965, 25, 7071. (University Microfilms No. 65-6570.)
- Barngrover, E. A study of educators' preferences in special education programs. *Exceptional Children*, 1971, 37, 754-755.
- Bradfield, H. R., Brown, J., Kaplan, P., Richert, E., & Stannard, R. The special child in the regular classroom. *Exceptional Children*, 1973, 39, 384-390.
- Budoff, M., & Gottlieb, J. Special-class EMR children mainstreamed: A study of an aptitude (learning potential) x treatment interaction. *American Journal of Mental Deficiency*, 1976, 81, 1-11.
- Carroll, A. W. The effects of segregated and partially integrated school programs on self-concept and academic achievement of educable mentally retardates. *Journal of Exceptional Children*, 1967, 34, 115-121.
- Combs, R. H., & Harper, J. L. Effects of labels on attitudes of educators toward handicapped children. *Exceptional Children*, 1957, 33, 399-403.
- Diggs, E. A. A study on change in the so-

## Anexo B – Escala traducida por Garcia e Alonso

### Anexo B – Escala traducida por Garcia e Alonso

#### Apéndice

Estudio de la opinión de los profesores respecto a la integración de niños con necesidades especiales

Cada día se ve con más claridad la necesidad de una educación conjunta, en un ambiente normal, de los niños con necesidades especiales (autistas, parálisis cerebrales, sordos, etc.). En esta integración, los educadores y pedagogos consideran que uno de los elementos más importantes es el profesor. El propósito de este cuestionario es obtener información que ayude a una mejor integración y normalización de estos niños.

#### DATOS DEL PROFESOR

Nombre o iniciales .....

Edad: ..... años Sexo: V ☐

H ☐

Lengua materna: .....

Fecha de hoy ..... Nombre del centro: .....

Adaptado y elaborado por: Juan Nicasio García Sánchez; José Luis Domínguez y Juan Carlos Alonso.

#### PRIMERA PARTE: ASPECTOS GENERALES

Por favor, conteste a las cuestiones siguientes:  
(marque con una cruz la casilla adecuada sobre la línea de puntos).

1. ¿Desde cuándo tiene algún alumno con necesidades especiales en su aula?  
No tengo ☐ Desde hace .....
2. La información que ha recibido sobre la integración escolar de los alumnos con necesidades especiales ha sido:  
Nula ☐ Poca ☐ Normal ☐ Bastante ☐ Mucha ☐
3. ¿Con qué diagnóstico venían los niños integrados en su clase?  
Diagnóstico .....
4. Tipo de centro:  
Guardería ☐ Ikastola ☐ Colegio público ☐ Colegio privado ☐
5. ¿En qué curso se encuentran los niños integrados en su clase?  
Guardería ☐ Preescolar ☐  
1.º, 2.º EGB ☐ 3.º, 4.º, 5.º EGB ☐ 6.º, 7.º, 8.º EGB ☐
6. Número de estudiantes en su clase:  
15 o menos ☐ 16 a 23 ☐ 24 a 31 ☐ 32 a 39 ☐ 40 o más ☐
7. El nivel de apoyo administrativo que ha recibido relativo a los estudiantes con necesidades especiales ha sido (conteste a los dos apartados)  
a) Nulo ☐ Bajo ☐ Normal ☐ Alto ☐ Muy Alto ☐  
b) Suficiente ☐ Insuficiente ☐
8. El tipo de apoyo técnico (maestro de apoyo, psicólogo escolar...) que ha recibido ha sido (conteste a los dos apartados)  
a) Nulo ☐ Bajo ☐ Normal ☐ Alto ☐ Muy Alto ☐  
b) Suficiente ☐ Insuficiente ☐
9. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo como profesor?  
..... años
10. ¿Realiza su escuela algún tipo de actividad extraescolar (cine, ocio...)?  
No ☐ Sí ☐ ¿Cuál? .....

# SEGUNDA PARTE: CUESTIONARIO

Por favor, rodee con un círculo el número bajo la columna que mejor describe su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. No hay respuestas correctas; las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus sentimientos.

Claves: MD = Muy en Desacuerdo.  
D = En Desacuerdo.  
A = De Acuerdo.  
MA = Muy de Acuerdo.  
I = Indeciso.

	MD	D	I	A	MA
1. Muchas de las cosas que los profesores hacen con los estudiantes normales en un aula son apropiadas para los estudiantes con necesidades especiales.	1	2	3	4	5
2. Las necesidades de los estudiantes deficientes pueden ser mejor atendidas en clases especiales separadas.	2	2	3	4	5
3. La conducta en el aula de un niño con necesidades especiales, generalmente, requiere más paciencia del profesor que la de un niño normal.	1	2	3	4	5
4. El reto que representa el estar en una clase normal, estimula el desarrollo académico del niño con necesidades especiales.	1	2	3	4	5
5. La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades especiales, va en detrimento de los otros estudiantes.	1	2	3	4	5
6. La integración ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias.	1	2	3	4	5
7. Es difícil mantener el orden en una clase normal que contiene un niño con necesidades especiales.	1	2	3	4	5
8. Los profesores de clases normales poseen mucha de la práctica necesaria para trabajar con estudiantes con necesidades especiales.	1	2	3	4	5
9. La conducta de los estudiantes con necesidades especiales supondrá un mal ejemplo para los otros estudiantes.	1	2	3	4	5
10. El aislamiento en una clase especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional de un estudiante con necesidades especiales.	1	2	3	4	5
11. El niño con necesidades especiales desarrollará probablemente sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial que en una clase normal.	1	2	3	4	5
12. La mayoría de los niños con necesidades especiales no se esfuerzan en cumplir sus tareas.	1	2	3	4	5
13. La integración de niños con necesidades especiales requerirá cambios significativos en los procedimientos de la clase normal.	1	2	3	4	5
14. La mayoría de los niños con necesidades especiales tienen un buen comportamiento en clase.	1	2	3	4	5
15. El contacto que tienen los estudiantes de una clase normal con estudiantes integrados, puede ser perjudicial.	1	2	3	4	5
16. Los profesores de clases normales tienen la suficiente preparación para enseñar a los niños con necesidades especiales.	1	2	3	4	5
17. Los estudiantes con necesidades especiales monopolizan el tiempo del profesor.	1	2	3	4	5
18. La integración del niño con necesidades especiales promoverá su independencia social.	1	2	3	4	5
19. Es probable que un niño con necesidades especiales exhiba problemas de conducta al ser colocado en un aula normal.	1	2	3	4	5
20. La enseñanza específica en función del diagnóstico es mejor que se dé en el aula de apoyo o por profesores especiales, que por profesores normales.	1	2	3	4	5
21. La integración de los estudiantes con necesidades especiales puede ser beneficiosa para los estudiantes normales.	1	2	3	4	5
22. Los niños con necesidades especiales necesitan que se les diga exactamente qué hacer y cómo hacerlo.	1	2	3	4	5
23. La integración es probable que tenga un efecto negativo sobre el desarrollo emocional del niño con necesidades especiales.	1	2	3	4	5
24. La aceptación de los niños con necesidades especiales en clases normales ocasiona demasiada confusión.	1	2	3	4	5
25. El niño con necesidades especiales va a ser aislado socialmente por los estudiantes de una clase normal.	1	2	3	4	5
26. Los padres de un niño con necesidades especiales no presentan mayores problemas para un profesor que los de un niño normal.	1	2	3	4	5
27. La integración de niños con necesidades especiales, necesitará una nueva preparación de los profesores de clases normales.	1	2	3	4	5
28. A los niños con necesidades, se les debe dar igual oportunidad como sea posible para integrarse en una clase normal.	1	2	3	4	5
29. Los niños con necesidades especiales es probable que creen confusión en la clase normal.	1	2	3	4	5
30. La presencia de estudiantes con necesidades especiales promoverá la aceptación de las diferencias, por parte de los estudiantes normales.	1	2	3	4	5



## **APÊNDICES**

## Apêndice A- Questionário



### QUESTIONÁRIO

O presente inquérito por questionário, tem como objetivo recolher dados sobre as opiniões dos professores, face à inclusão de alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) no ensino regular, destina-se à realização de um trabalho para a elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Beja. Da sua participação depende o sucesso desta investigação. Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião é importante. Para o efeito, basta que preencha com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião. Os dados obtidos são confidenciais.

Desde já agradeço a sua atenção e colaboração

## Parte I – CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

### 1 – Género:

☐ Masculino; ☐ Feminino

### 2 – Escalão Etário:

☐ Inferior ou igual a 30 anos; ☐ Entre 31 a 40 anos; ☐ Entre 41 a 50 anos; ☐ Superior ou igual a 51 anos

### 3 – Habilitações Académicas:

☐ Bacharelato; ☐ Licenciatura; ☐ Mestrado; ☐ Doutoramento

### 4- Formação Específica em Educação Especial:

☐ Com Especialização em Educação Especial  
☐ Sem Especialização em Educação Especial

### 5- Categoria Profissional:

☐ Professor(a) do Quadro de Agrupamento; ☐ Professor (a) do Quadro de Zona Pedagógica; ☐ Professor(a) Contratado; ☐ Outra Qual;\_

### 6- Experiência Profissional:

☐ Menos de 10 anos; ☐ Entre 10 a 20 anos; ☐ Entre 21 a 30 anos; ☐ Mais de 31 anos

### 7-Experiência Profissional na docência de:

**Alunos com DID**

**Sim      Não**

☐ ☐

Se sim, quanto tempo?

☐menos de 10; ☐10-20 ☐21-30 ☐mais de 31anos

## **Parte II - CONCEÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR**

1- O que significa para si o conceito de inclusão?

---

---

---

---

2- Na sua opinião, quais as condições necessárias para a construção de uma escola inclusiva?

---

---

---

---

### Parte III – A Inclusão dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID).

Por favor, coloque uma cruz por baixo da coluna que melhor descreva a sua opinião em relação às seguintes afirmações:

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
	1	2	3	4
1-Muitas das atividades que os professores realizam com os alunos na turma são apropriadas para os alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.				
2- Os alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais podem ser atendidos de uma forma mais ajustada em turmas especiais separadas.				
3- Os alunos com DID necessitam de realizar atividades impossíveis de pôr em prática na sala de aula.				
4- A conduta, na turma, de um aluno com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, geralmente requer mais paciência do professor do que um aluno sem dificuldades.				
5- Estar numa turma regular, estimula o desenvolvimento escolar de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.				
6- A atenção extra que requerem os alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, resultará num prejuízo/desvantagem para os outros alunos.				
7- A eficácia Pedagógica dos professores nas turmas com alunos com DID fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.				
8- Só os professores de Educação Especial é que têm competências para trabalharem com os alunos com DID.				
9- A inclusão oferece possibilidades de interação na turma e assim favorecerá a compreensão e aceitação das diferenças.				
10- É difícil manter a ordem numa turma regular que tenha um aluno com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.				



	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
	1	2	3	4
11-Os professores das turmas regulares possuem muita da prática necessária para trabalhar com alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais				
12-A conduta dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais na turma regular, será um mau exemplo para os outros alunos				
13- O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional do aluno com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.				
14- O aluno com DID desenvolverá, provavelmente, as suas capacidades escolares mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular.				
15-A maioria dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais não se esforça por completar as suas tarefas.				
16-A inclusão dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais implicará mudanças significativas nos procedimentos da classe regular.				
17-A inclusão de alunos com DID traduz-se em exigência e esforços adicionais para os docentes.				
18-A maioria dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais tem um comportamento ajustado na turma regular.				
19-O contacto que se estabelece entre os alunos de uma turma regular e os alunos integrados pode ser prejudicial.				
20-Os professores das turmas regulares têm a preparação suficiente para ensinar os alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.				
21-Os alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais monopolizam o tempo do professor.				
22-A inclusão do aluno com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais promoverá a sua independência geral.				
23-O aluno com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais manifesta problemas de conduta ao ser colocado numa turma regular.				

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
	1	2	3	4
24-A inclusão de alunos com DID nas atividades curriculares torna a planificação e preparação das aulas mais difícil e complexa.				
25-A inclusão dos alunos com DID só é possível se houver colaboração entre o docente do Ensino Regular e o de Educação especial.				
26- O ensino específico em função do diagnóstico tem vantagens se decorrer numa sala de apoio com professores especializados em vez de professores do ensino regular.				
27- A inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais pode ser vantajosa para os alunos de uma turma regular.				
28-Os alunos com dificuldades, intelectuais e desenvolvimentais necessitam que se lhes diga exatamente o que devem fazer e como devem fazer.				
29- A inclusão tem um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional do aluno com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.				
30-A aceitação de alunos com dificuldades, intelectuais e desenvolvimentais em turmas regulares ocasiona demasiada confusão.				
31-Os alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais vão ser isolados socialmente pelos alunos de uma turma regular.				
32-A presença dos alunos com DID traz benefícios para os docentes.				
33-Aos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais deverão ser concedidas tantas oportunidades quantas sejam possíveis para incluírem uma turma regular.				
34-A presença de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, promoverá a aceitação das diferenças por parte dos seus pares.				

**Apêndice C-** quatro CD'S com a base de dados e todo o tratamento estatístico em SPSS versão 23.

Pastas com os dados estatísticos também em Word.

